

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ – REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Alex Moura Sobrinho

**UM ESTUDO SOBRE AS PARTICULARIDADES PEDAGÓGICAS E
DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA EM
TRÊS MUNICÍPIOS DO GRANDE ABC PAULISTA**

**São Caetano do Sul
2019**

ALEX MOURA SOBRINHO

**UM ESTUDO SOBRE AS PARTICULARIDADES PEDAGÓGICAS E
DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA EM
TRÊS MUNICÍPIOS DO GRANDE ABC PAULISTA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

**São Caetano do Sul
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

SOBRINHO, Alex Moura.

Um estudo sobre as particularidades pedagógicas e de organização da educação física na pré-escola em três municípios do Grande ABC Paulista. / Alex Moura Sobrinho – São Caetano do Sul: USCS, 2019.

182f.

Orientador: Prof. Dr. Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia.

Dissertação (Mestrado Profissional) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2019.

1. Educação Física 2. Pré-escola 3. Diretores escolares I. Garcia, Paulo Sérgio. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa
Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Prof.^a Dra. Ana Silvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 27 / 02 / 2019 pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (USCS)

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (USCS)

Prof. Dr. Paulo Henrique Nico Monteiro (Instituto Butantã)

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos vão à Universidade Municipal de São Caetano do Sul, na pessoa de seu reitor Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi e à Prefeitura de São Caetano do Sul, que mantém o programa de concessão de bolsa de estudo.

Estendo os agradecimentos a:

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.^a. Dr.^a. Maria do Carmo Romeiro;

À Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Prof.^a. Dr.^a. Ana Sílvia Moço Aparício;

Ao Professor e Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia;

E todos aqueles, que direta ou indiretamente, participaram da construção deste projeto.

RESUMO

A educação infantil é uma fase de extrema relevância para o desenvolvimento motor, socioafetivo e cognitivo das crianças. É nessa fase que elas têm de vivenciar o maior número possível de experiências. Neste contexto, a Educação Física é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. No entanto, essa disciplina apresenta grande variedade de propostas curriculares, que podem variar conforme a infraestrutura escolar e quanto ao professor que ministra a aula no contexto da pré-escola. Este estudo analisou as particularidades – similaridades e diferenças – pedagógicas da Educação Física na pré-escola para o atendimento das crianças em três municípios do Grande ABC. Para concretizar tal objetivo, foi utilizada a metodologia qualitativa. Foram apreciados os documentos das secretarias de educação das cidades estudadas em suas orientações curriculares, e também se analisou, a partir de entrevistas semiestruturadas, as percepções dos diretores escolares sobre os desafios e as dificuldades de se ministrar Educação Física na pré-escola. Os resultados revelaram preocupações e zelo das autoridades políticas e educacionais: a) pela presença de propostas curriculares específicas construídas a partir de aspectos filosóficos e epistemológicos da educação, em geral, e do desenvolvimento da criança, em particular e b) pelas argumentações dos diretores que sinalizaram, unanimemente, a importância da Educação Física para o desenvolvimento integral da criança. Tais preocupações e zelo, todavia, não foram encontradas em relação ao professor que ministrava a aula, à formação dos profissionais e à infraestrutura escolar. No primeiro caso, Santo André era a única cidade que dispunha, em alguns casos, de professor especialista atuando na pré-escola. No segundo e terceiro casos, situações que foram citadas de forma unânime pelos diretores das três cidades, percebeu-se elementos de descaso das autoridades das cidades, sobretudo quanto à infraestrutura escolar. Elementos de ausência de instalações, como quadra de esportes e parque infantil; de materiais, como pneus e cordas; e de local adequado para aulas foram encontrados. Situações que têm ocorrido em municípios que estão entre os mais ricos do Brasil, situados no Grande ABC Paulista. Os dados deste estudo podem ser utilizados no contexto da formação inicial e contínua de professores e, ao mesmo tempo, pelas secretarias de educação dos municípios brasileiros.

Palavras-chave: Educação Física. Pré-escola. Diretores escolares.

ABSTRACT

Early childhood education is an extremely important phase for children's motor, socio-affective and cognitive development. It is at this stage that they have to experience as many experiences as possible. In this context, Physical Education is fundamental for the integral development of the child. However, this discipline presents a great variety of curricular proposals, which may vary according to the school infrastructure and the teacher who teaches in the pre-school context. This study analyzed pedagogical particularities - similarities and differences - of Physical Education in preschool for the care of children in three municipalities of the Greater ABC. To achieve this objective, qualitative methodology was used. It were analyzed the documents of the cities' education departments in their curricular guidelines, and the principals' perceptions, using semi-structured interviews, on the challenges and difficulties of providing Physical Education in preschool. The results revealed concerns and zeal of the political and educational authorities: a) by the presence of a specific curricula built from philosophical and epistemological of education, in general, and child development, in particular, and b) by the principals' view who unanimously pointed out the importance of Physical Education for the integral development of the child. Such concerns and care, however, were not found in relation to the teacher, to the professional's education and the school infrastructure. In the first case, Santo André was a single city that had, in some cases, a specialist teacher working in the preschool. In the second and third cases, the data, unanimously cited by the principals of the three cities, indicated elements of disregard of the authorities of the cities, especially regarding the school infrastructure. Elements of absence of facilities such as sports court and playground; of materials such as tires and ropes; and appropriate place for classes were found. These situations have occurred in municipalities that are among the richest in Brazil, located in Greater ABC Paulista. The data of this study can be used in teachers Inservice and Preservice education and, at the same time, by the education departments of the Brazilian municipalities.

Keywords: Physical Education. Preschool. School principals.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Características definidoras da análise de conteúdo.....	55
Figura 2	Cultura lúdica.....	83
Figura 3	Brincar espontâneo.....	84
Figura 4	Movimentos expressivos.....	84
Figura 5	Apropriação e consciência corporal.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese das particularidades dos documentos curriculares.....	92
Quadro 2	Apontamentos e percepções dos diretores.....	96
Quadro 3	Cronograma do Plano de Formação	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de participantes do estudo.....	55
Tabela 2	Características demográficas das cidades.....	60
Tabela 3	Número de escolas e matrículas	60
Tabela 4	Infraestrutura das escolas de educação infantil.....	61
Tabela 5	Sexo dos participantes.....	63
Tabela 6	Distribuição dos diretores em relação à idade.....	64
Tabela 7	Distribuição dos diretores em relação ao estado civil	64
Tabela 8	Distribuição dos diretores em relação à formação.....	65
Tabela 9	Distribuição dos diretores em relação ao tipo de instituição.....	65
Tabela 10	Distribuição dos diretores em relação à forma de realização da graduação.....	65
Tabela 11	Distribuição dos diretores em relação à pós-graduação.....	66
Tabela 12	Sexo dos participantes.....	74
Tabela 13	Distribuição dos diretores em relação à idade.....	74
Tabela 14	Distribuição dos diretores em relação ao estado civil	75
Tabela 15	Distribuição dos diretores em relação à formação.....	75
Tabela 16	Distribuição dos diretores em relação ao tipo de instituição.....	75
Tabela 17	Distribuição dos diretores em relação à forma de realização da graduação.....	76
Tabela 18	Distribuição dos diretores em relação à pós-graduação.....	76
Tabela 19	Sexo dos participantes.....	86
Tabela 20	Distribuição dos diretores em relação à idade.....	87
Tabela 21	Distribuição dos diretores em relação ao estado civil	87
Tabela 22	Distribuição dos diretores em relação à formação.....	87
Tabela 23	Distribuição dos diretores em relação ao tipo de instituição.....	87
Tabela 24	Distribuição dos diretores em relação à forma de realização da graduação.....	88
Tabela 25	Distribuição dos diretores em relação à pós-graduação.....	88

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DUE	Diretor de Unidade Escolar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Educação Física
EI	Educação infantil
EME	Escola Municipal de Ensino
EMEI	Escola Municipal de Educação infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IE	Infraestrutura Escolar
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBEGABC	Observatório de Educação do Grande ABC
OC	Orientações Curriculares
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação infantil
RFP	Referencial para Formação de Professores
SA	Santo André
SCS	São Caetano do Sul
SNE	Sistema Nacional de Educação
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	25
1 INTRODUÇÃO	27
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	33
2.1 Educação infantil.....	33
2.2 Educação Física.....	36
2.3 A importância da Educação Física para o desenvolvimento das crianças.....	39
2.4 A infraestrutura escolar para a prática de Educação Física na educação infantil	43
2.5 Formação do professor de Educação Física.....	45
2.6 Gestão escolar	49
2.7 Gestor escolar – diretor.....	50
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
3.1 Objetivo geral	53
3.2 Objetivos específicos	53
3.2.1 Primeira fase.....	55
3.2.2 Segunda fase.....	55
3.2.3 Terceira fase.....	58
4 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	61
5 ANÁLISE.....	65
5.1 O município de Santo André	65
5.1.1 Perfil dos participantes.....	65
5.1.2 Dados das entrevistas	68
5.2 O município de São Bernardo do Campo	71
5.2.1 A análise dos documentos.....	71
5.2.2 Perfil das participantes.....	76
5.2.3 Dados das entrevistas	79
5.3 O município de São Caetano	81
5.3.1 A análise dos documentos.....	81
5.3.2 Perfil dos participantes.....	89
5.3.3 Dados das entrevistas	91

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	94
6.1 O perfil das participantes	97
6.2 Dados das entrevistas.....	98
7 PRODUTO	102
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICE A – ENTREVISTA PARA GESTORES/DIRETOR ESCOLAR	119
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	122
ANEXO 1 – CAPA DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE SÃO CAETANO DO SUL	126
ANEXO 2 – Capa da Proposta Curricular da Cidade de São Bernardo do Campo	127

MEMORIAL

Minha vida como aluno da educação básica teve início na década de 1970, em uma escola estadual na periferia de Cariacica, Espírito Santo. Nesta escola, estudei parte do ensino fundamental de 1º ao 4º ano. Já na próxima fase de estudos, de 5º ao 6ºano, tínhamos que nos deslocar por, aproximadamente, 5 km, seguindo os trilhos de trens que ligam até os dias atuais o porto de Vitória a Minas Gerais. Detalhe: fazíamos esse trajeto a pé, ida e volta. Nos dois anos seguintes e no ensino médio, tive meus ensinos em escolas do litoral capixaba, em Vila Velha.

Durante todo meu processo educativo, tive grandes professores que contribuíram muito para minha aprendizagem, pois o fato de aqui estar, no mestrado, significa que todos aqueles momentos de incertezas ou dúvidas sobre o futuro educacional daquele menino de chinelo Havaianas, que carregava seus cadernos em sacolas de arroz de 5 kg, surtiram efeitos.

Hoje em dia, tenho certeza de que as dificuldades atravessadas e os pedidos feitos por minha mãe, Laura, e minha esposa, Sueli, foram minhas grandes inspirações para ingressar na carreira de professor, em especial de Educação Física. Indo além, essa inserção nesse novo campo e nessa profissão me fez crer que todos os alunos merecem atenção, respeito e um trabalho pedagógico que transcenda o transmitir/executar. Missão que os pedidos anteriormente feitos me impulsionam a seguir.

Na adolescência, meus primeiros passos no mercado de trabalho para auxiliar nas contas de casa ocorreram com a venda de galinha (chup) para os viajantes que embarcavam nos trens que percorriam os trilhos mencionados anteriormente, ou como entregador de jornal, auxiliar administrativo em uma agência marítima, jogador de futebol, entre outros. Após esta última função, ingressei na Faculdade de Educação Física de Santo André (FEFISA).

Iniciei a jornada na Educação como instrutor e estagiário de uma escola particular que atendia crianças de 1º ao 5º ano, ainda cursando minha graduação. Tive contato com alunos de bom nível socioeconômico, pois a instituição se localizava em uma área central do município de Santo André. Foi uma experiência muito importante para minha carreira, pois vivenciei esta etapa fundamental na vida por um ângulo completamente diferente: agora eu era o professor e o educador.

Em seguida, passei a ser estagiário de uma empresa metalúrgica, ministrando aulas de futebol para os dependentes dos funcionários e organizando atividades esportivas para os colaboradores e agregados. As atividades ocorriam durante a semana no período da tarde e em duas noites, para turmas de funcionários que encerravam o expediente às 18h, e aos sábados e domingos no período da manhã.

Encontrei nesta época oportunidades de crescimento pessoal e profissional, possibilitadas pelo convívio com diferentes grupos étnicos e suas peculiaridades, o que me forçou a entender que, no universo da docência, é preciso amar o que se faz, além da constante busca por novas formas de educar e ensinar. Nesta empresa permaneci por 13 anos. Concomitantemente, lecionava em uma escola particular de ensino fundamental e médio.

No ano de 2013, iniciei como professor concursado da rede pública de São Caetano do Sul. Na EMEF Leandro Klein, tive a oportunidade de trabalhar com o ensino fundamental, anos iniciais e finais, como professor substituto (eventual). Tratava-se de uma escola nova na época, construída há pouco mais de seis anos. A mesma possuía um currículo próprio e eu planejava as aulas com base nele. A cada ano ministrando aulas de Educação Física e atuando com faixa etárias diferentes, pude buscar constantes aprimoramentos.

No ano de 2016, fui convocado a assumir novo cargo em outra rede pública de ensino, em Santo André. Atualmente, acumulo dois cargos e aprendo um pouco mais a cada dia. Desta forma, oportunizar que os alunos sejam protagonistas nas aulas, promovendo a equidade de direitos e deveres que se traduzam numa aprendizagem significativa tem permeado minhas práticas didáticas e pedagógicas.

Seguindo a trajetória desses anos, e em duas redes municipais de ensino, tenho percorrido várias escolas, atuando com uma ampla diversidade de pessoas, o que vem possibilitando evoluções significativas que me possibilitam integrar, nos níveis intelectual e profissional, a experiência adquirida no meu percurso pessoal em busca de qualificação acadêmica e humana.

Agora, a menção ao Mestrado precisa ser evidenciada, já que o mesmo tem me oportunizado entender, entre outros tantos estudos, qual a percepção dos Gestores, na figura do Diretor Escolar, nos municípios do Grande ABC, quanto à inserção da Educação Física nas redes públicas que foram tão essenciais na minha trajetória.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil (EI) e a Educação Física (EF) possuem extrema relevância dentro do contexto da educação brasileira. Ambas são reconhecidas por suas particularidades e contribuições para a formação das crianças e dos jovens, e, conforme brevemente demonstrado no Memorial deste trabalho, são capazes de tocar indivíduos e transformar histórias, sendo, portanto, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e sua posterior consolidação como cidadã.

A educação infantil avançou muito no Brasil com a publicação da Constituição federal de 1988 (CF/1988), onde a criança, entre outras categorias, foi reconhecida como um sujeito de direito, com a promulgação da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que lhes assegurou os direitos fundamentais da pessoa humana e também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), onde a educação infantil passou a fazer parte da educação básica.

Com o intuito de melhorar a educação infantil, foi publicado, pelo Ministério da Educação (MEC), um conjunto de documentos para uma Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994). Em 1998, o MEC lançou os Subsídios para Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998) e, no mesmo ano, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

A Educação Física passou por diversas abordagens ao longo da evolução das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A primeira LDBEN/61, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sinalizou, pela primeira vez, sua obrigatoriedade. Na década de 1970, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, indicou que a Educação Física seria obrigatória nos currículos, e o Decreto nº 69.450, de 01 de novembro de 1971, regulamentou a Educação Física nos três níveis de ensino.

Na década de 1990, a LDBEN/96, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que a Educação Física é parte integrante da proposta pedagógica da escola e componente curricular obrigatório da educação infantil. O que seria confirmado pela Lei Federal nº 10.793, de 01 de dezembro de 2003.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) indicaram que a Educação Física era mais ampla do que sua ligação com o esporte e com a melhoria da aptidão física, trazendo para o debate sua dimensão social, cultural e política. A perspectiva da Educação Física foi ampliada e o foco colocado sobre as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sinalizaram que os conhecimentos de Educação Física estão atrelados à perspectiva da cultura corporal de movimento, que considera as experiências e as manifestações advindas dos alunos. Os PCN's, de fato, ampliaram as perspectivas da Educação Física, destacando sua importância para a formação das crianças e dos jovens brasileiros, em especial para o desenvolvimento dos aspectos físicos, motores, cognitivos, sociais e afetivos.

Neste contexto, diversos autores (CERSÓSIMO; SATO, 2003; GRABER; WOODS, 2014; ÁVILA; FRISON, 2012; ALVES, 2011; GONZÁLES; FRAGA, 2012; entre outros) também apontaram a relevância da Educação Física, em geral, e sua essencialidade na EI (FREIRE, 1997; AYOUB, 2005; MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007; MELLO, 2007; ROLIM, 2004; FERRAZ, MACEDO, 2001; KUNZ, 2001; GALLAHUE; OZMUN, 2005; BASEI, 2008; entre outros), em particular.

Entre as múltiplas discussões sobre a Educação Física (tanto como componente curricular, quanto como área de conhecimento) na educação infantil, está aquela relacionada à formação inicial do professor de Educação Física, um debate que tem movimentado as opiniões dos pesquisadores (SILVA, 2011; PAIXÃO; BARROSO; CUSTÓDIO, 2016; PIMENTA, 2011; BENITES et al., 2012; ALBUQUERQUE, 2012; AYOUB, 2005; LEITE, 2008; NEIRA, 2012; LEONE; LEITE, 2011; D'AVILA, 2016, entre outros).

Alguns desses pesquisadores têm discutido sobre as questões associadas à licenciatura e ao bacharelado, suas atribuições e competências (SILVA, 2011; PAIXÃO; BARROSO; CUSTÓDIO, 2016). Outros lançam suas reflexões sobre o estágio profissional (PIMENTA, 2011; BENITES et al., 2012; ALBUQUERQUE, 2012; NEIRA, 2012; entre outros) e há aqueles que discutem os conhecimentos e os saberes dos professores para o exercício da profissão (LEONE; LEITE, 2011; D'AVILA, 2016).

Existem outros pesquisadores, ainda, que analisaram a situação em que as aulas de Educação Física são ministradas pela própria professora de sala de aula, uma profissional com formação em pedagogia e, algumas vezes, no antigo

magistério. Todavia, estudiosos (BOHME, 1985; ARANTES, 1990; FERRAZ, 2000) indicaram que esta profissional não apresenta, em geral, formação adequada para lidar com as aulas de Educação Física na educação infantil.

Além desta questão do professor que ministra a aula de Educação Física na educação infantil, existem outras especificidades, como, por exemplo, aquelas relacionadas à infraestrutura escolar adequada para as atividades serem realizadas na escola.

De fato, um estudo do OBEGABC (2015) sobre a infraestrutura das escolas de educação infantil no Grande ABC revelou que as unidades escolares apresentaram infraestrutura (instalações, equipamentos, materiais, entre outros) bem diversificada, com grande variabilidade entre elas, sendo o mais preocupante que essa variação estava presente dentro de uma mesma cidade, situação que sinaliza que crianças de um mesmo município tinham oportunidades de aprendizagem diferentes.

Tais questões, relacionadas às diversas particularidades da Educação Física na educação infantil (professores especialistas e generalistas atuando, infraestrutura inadequada, entre outros) no contexto da pré-escola sintetizam o problema deste estudo: quais as particularidades – similaridades e diferenças – pedagógicas da Educação Física na pré-escola para o atendimento das crianças em três municípios do Grande ABC?

Esse estudo tem como objetivo geral analisar as particularidades – similaridades e diferenças – pedagógicas da Educação Física na pré-escola para o atendimento das crianças em três municípios do Grande ABC.

Como objetivos específicos, pretende-se analisar a literatura especializada em termos da Educação Física na educação infantil (pré-escola), os documentos das secretarias de educação e as orientações curriculares das três cidades do Grande ABC (Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul), e a percepção das diretoras escolares sobre a Educação Física na pré-escola, a partir dos desafios e dificuldades apontados por estas.

Uma das justificativas do presente estudo apoia-se no fato de existir uma carência de pesquisas similares disponíveis na literatura, sobretudo nos sistemas de buscas (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Scientific Electronic Library Online e Periódicos da CAPES).

Também reside a importância deste trabalho em trazer para o campo da discussão acadêmica uma análise reflexiva sobre a importância dessa disciplina como promotora de desenvolvimento integral da criança desde o seu primeiro contato com a educação formal, calcado no movimento humano, na formação de repertório, na oferta de experiências e ambientes diversificados dentro do ambiente escolar, na percepção corporal da criança e diversas outras contribuições para a formação de habilidades e competências que se farão presentes ao longo de toda a vida escolar do indivíduo, quando a abordagem desta disciplina é bem conduzida.

A seleção dos três municípios considerou o fato de que se tratam de cidades com altos níveis socioeconômico e educacionais, contextos bem diferentes de outras regiões do Brasil. Ressalta-se também que o pesquisador, professor de Educação Física, atua em duas dessas cidades (Santo André e São Caetano).

Esta dissertação de mestrado, que tem como foco a Educação Física na pré-escola, está distribuída, após esta introdução, em mais sete partes, que trazem toda a estrutura do trabalho.

A primeira apresenta o contexto da educação infantil e também da Educação Física, revelando suas relações, entre outros aspectos, na formação e no desenvolvimento das crianças. Ressalta-se a importância da Educação Física na pré-escola a partir de múltiplas dimensões e, ao mesmo tempo, discute-se sobre a infraestrutura escolar para sua prática de forma adequada no contexto escolar.

Em seguida a segunda parte apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa. Traz os objetivos (geral e específicos), indicando a abordagem qualitativa, por sua flexibilidade, como a base para o estudo, a partir das indicações de autor já consagrado (FLICK, 2004).

O presente estudo foi realizado em três fases complementares. Na primeira, foram apreciados os temas relacionados à Educação Física na educação infantil, pré-escola, a partir da consulta de leis, decretos, resoluções e pareceres e estudos a partir de algumas bases de dados (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, *Scientific Electronic Library Online* e Periódicos da CAPES).

Na segunda fase, foram identificados e analisados os documentos das secretarias de educação dos três municípios do Grande ABC (Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul), que continham as orientações curriculares da Educação Física na pré-escola para o atendimento das crianças.

Na terceira fase, foram identificadas e analisadas as percepções dos diretores escolares sobre os desafios e as dificuldades da prática de Educação Física na pré-escola, a partir de entrevistas semiestruturadas com as indicações de pesquisadores como Triviños (1987) e Manzini (1990; 1991).

Foram entrevistados 45 diretores de pré-escola, sendo 12 da cidade de Santo André, 15 de São Bernardo do Campo e 18 de São Caetano do Sul. Tais entrevistas foram apreciadas a partir da teoria fundamentada (CORBIN; STRAUSS, 1998).

A próxima parte do trabalho apresenta o contexto da pesquisa, os três municípios situados no Grande ABC Paulista, uma área que possui altos indicadores socioeconômicos, como um bom Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), e educacionais, com populações que apresentam média de tempo de estudo superior a 10 anos. Neste contexto, as três cidades estavam entre as 50 melhores do Brasil em relação ao Produto Interno Bruto (PIB).

Seguem-se mais dois capítulos que, juntos, formam uma das partes mais relevantes da pesquisa, pois são os resultados e discussão dos mesmos. São apresentadas as análises dos documentos curriculares das cidades, os dados do perfil dos diretores que participaram deste estudo e aqueles provenientes das entrevistas, que trouxeram elementos empíricos atrelados à questão do profissional que ministra as aulas de Educação Física na educação infantil, o local das aulas, a análise do gestor sobre a Educação Física na pré-escola e as principais dificuldades e desafios enfrentados pela gestão escolar.

No caso particular da discussão dos resultados, resgatam-se os dados encontrados no início deste estudo, relacionando-os àqueles já existentes na literatura, resultando em um processo de construção de conhecimento na área de Educação Física na educação infantil.

Nesta parte do trabalho, discute-se sobre as propostas curriculares encontradas nas três cidades a partir dos eixos elaborados (organização, fundamentos educacionais, objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, orientações e competências dos professores) e da literatura, sobre o perfil dos diretores e sobre os dados provenientes das entrevistas.

Neste último caso, destacam-se as particularidades nos dados encontrados nas três cidades, sobretudo em relação ao professor que ministra a aula, à formação de professores e à infraestrutura escolar.

Por fim, apresenta-se o produto desta dissertação - um plano de formação, as considerações finais, as referências bibliográficas utilizadas e todos os anexos e apêndices utilizados, como o roteiro das entrevistas e o termo de consentimento livre e esclarecido para aqueles que foram entrevistados.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA

Nessa parte do trabalho, privilegiou-se realizar breves contextualizações sobre a educação infantil em termos de organização, direito, diretrizes, normas e questões políticas, e também sobre a Educação Física no que diz respeito a seu contexto legal, finalidades, infraestrutura necessária para a prática, a formação do professor de EF e qual é, afinal, o perfil do profissional que ministra as aulas de Educação Física na educação infantil dos municípios estudados. A compreensão das dinâmicas básicas desses itens faz-se necessária para, a posteriori, estabelecer uma reflexão sobre a importância da prática de EF na formação e no desenvolvimento das crianças em EI.

Também nesse capítulo, apresenta-se brevemente a gestão escolar, em geral, e a figura da diretora escolar, em particular. Faz-se necessária esta menção, pois o presente estudo optou por avaliar justamente a percepção das diretoras escolares quanto à atuação do professor de Educação Física na educação infantil, além dos desafios e dificuldades da prática deste componente curricular na pré-escola.

2.1 Educação infantil

Na década de 1990, o caráter educativo da educação infantil (EI) já tinha avançado, ganhando mais força por meio de duas grandes legislações: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990).

No primeiro caso, a lei apresenta a responsabilidade do Estado de garantir creches e pré-escolas para as crianças com idade de zero a seis anos. A criança passa a ser reconhecida como sujeito de direito. No segundo, é enfatizado o direito da criança à educação. No artigo 3º do ECA, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais da pessoa humana para que tenha “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994).

Ainda nesta década, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, trouxe a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Tal situação objetivou promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Esta lei instituiu também que a educação é um

dever da família e do Estado. Sua efetivação deve ocorrer com o atendimento gratuito em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos.

Os artigos 29 e 30 da LDBEN/96 trouxeram a EI como sendo a primeira etapa da educação básica e, neste contexto, ela enfatiza o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. A lei preconiza que a criança é um ser integral e específico, que merece ser tratado de forma individual a partir do cuidar e do educar.

Os artigos 11, 12 e 13 desta lei indicam que os municípios são os responsáveis por oferecer a EI em creches e pré-escolas. Eles também devem elaborar e executar a proposta pedagógica, administrar o pessoal e os recursos financeiros. Neste contexto, os professores deveriam participar da elaboração da proposta pedagógica em cada escola, pois uma educação democrática pressupõe essa participação. O artigo 18 estabeleceu que a EI deve ser mantida pelo poder público municipal.

Entre 1994 a 1996, o Ministério de Educação (MEC) lançou um conjunto de documentos para uma Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994). Orientações e diretrizes pedagógicas foram instituídas com o intuito de ampliar a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento da educação infantil. Foram publicados os critérios de atendimento nas creches (BRASIL, 1995), as formas de organização e de funcionamento das escolas, as políticas de formação do profissional de educação infantil (BRASIL, 1994) e as propostas pedagógicas e de currículo.

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) criou e publicou os documentos Subsídios para Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998). Tais indicações contribuíram para o estabelecimento de diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país.

Foi publicado também, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), um documento que buscou contribuir com a construção e implementação de práticas e atividades educativas nas escolas e, ao mesmo tempo, com a qualidade da educação neste nível.

O documento sinaliza que “educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis” (BRASIL, 1998, p. 23).

No mesmo período, década de 1990, o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação infantil (BRASIL, 1998). Tal documento visou orientar os encaminhamentos didáticos e pedagógicos para a EI nos sistemas municipais e estaduais de educação e contribuir com a qualidade na Educação infantil.

Em 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação), de 09 de janeiro de 2001. Esta legislação tinha como intuito principal a criação de metas para todos os níveis a fim de melhorar a educação brasileira. Este plano teve duração até o ano de 2010.

Sendo o primeiro plano brasileiro, entre as várias metas estabelecidas, uma delas buscava a redução das desigualdades sociais e regionais em relação à entrada e à permanência da criança na escola, buscando a ampliação do atendimento e a melhoria da qualidade da educação infantil.

No ano de 2010 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, trazendo as orientações curriculares nacionais a serem observadas na organização de propostas pedagógicas da educação básica, em geral, e da educação infantil, em particular. No que tange especificamente ao currículo escolar, as diretrizes revelaram que ele se atrela a:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade. (DCNEI, 2010, p. 12).

Além disso, essas diretrizes também apresentaram um conceito de educação infantil, os princípios, objetivos e a concepção da proposta pedagógica, sinalizando formas de organização do tempo e do espaço e também modos de utilização de recursos materiais e humanos na escola. Outro ponto que se destaca na redação dessas diretrizes é o fato de debruçar-se sobre a figura da criança, definindo que ela é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010, p. 12).

Ainda no ano de 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009, que, entre muitas coisas, ampliou a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos. Tal legislação indicou que a pré-escola, que atende alunos de quatro e cinco anos, seria, a partir desta emenda, parte do ensino compulsório no Brasil.

Apesar de todo o avanço da legislação nos últimos anos, Barreto (1998) indicou que há vários desafios existentes para efetivar o direito das crianças no que tange ao acesso ao ensino e à qualidade no atendimento desse acesso. Desafios esses que estão presentes ainda hoje na educação brasileira, pois mesmo com toda a expansão do atendimento, ainda temos muitas crianças fora da escola, sobretudo das creches, onde, de acordo com do Censo Escolar de 2016, somente um pouco mais de 25% das crianças são atendidas.

2.2 Educação Física

A Educação Física (EF) ganhou conotações diferentes nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e de 1996, em geral, e em outras legislações, em particular, constituindo uma sequência de movimentos para, entre outros objetivos, fundar e solidificar a presença deste componente curricular no contexto escolar.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/61), de 20 de dezembro de 1961, indicou em seu artigo 22 que “será obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961, *online*).

A EF foi também mencionada, nesta mesma legislação, no Título VIII da Orientação Educativa e da Inspeção, tratando da formação do profissional. O artigo 63 indica que:

Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério (BRASIL, 1961, *online*).

Como pode ser verificado, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já trazia preocupações com a formação de professores de EF em cursos superiores e a presença do estágio obrigatório.

No período em que vigorava esta legislação (LDBEN/61) e também nos anos de 1970, a disciplina estava atrelada às questões de manutenção da ordem e do progresso. Segundo Castellani Filho (1994), o governo militar, naquele período, colocou a EF em função das diretrizes do nacionalismo, com a ideia central da formação de jovens fortes e saudáveis, uma clara tentativa de desmobilização das forças políticas oposicionistas, pois o Brasil estava no meio do período da ditadura.

Neste contexto, as atividades esportivas foram consideradas como elementos apropriados para contribuir na melhoria da força de trabalho. Estava em pauta no Brasil um modelo denominado de “milagre econômico brasileiro”¹. Nesse cenário, o esporte e o nacionalismo estavam juntos com o intuito de melhorar a nação brasileira. Como exemplo, pode-se citar a campanha da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 1970 (PCN, 1997).

A publicação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, trouxe uma nova reforma educacional. Tal legislação sinalizou, em seu artigo 7, que a Educação Física seria obrigatória “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, *online*), atualmente denominados como etapas da educação básica.

Ainda no ano de 1971, o Decreto nº 69.450, de 01 de novembro de 1971, regulamentava a Educação Física nos três níveis de ensino, indicando as condições em que ela era facultativa para o aluno. A partir deste decreto, a EF passou a ser considerada como “atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (BRASIL, 1971, *online*). A importância desta consideração reside no fato de que a EF passa, então, a ser vislumbrada de uma perspectiva abrangente e complexa, não mais como um mero conjunto de práticas físicas com finalidade de entretenimento, mas um componente curricular dotado de rigor, embasamento e metodologias capazes de agregar habilidades e competências na formação de crianças e jovens.

Como sinalizaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, em relação ao Decreto nº 69.450:

A falta de especificidade do decreto (69.450) manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e

¹Milagre econômico brasileiro foi a nomenclatura utilizada na época de crescimento econômico elevado dentro do regime militar. Um período entre o ano de 1969 e 1973. Nesse tempo, o desenvolvimento do país chegou em a um PIB de 14% em 1973.

avaliação. A iniciação esportiva, a partir da quinta série, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria. Nesse período, o chamado “modelo piramidal” norteou as diretrizes políticas para a Educação Física: a Educação Física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa que se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país (BRASIL, 1997, p. 21).

Na década de 1980 tiveram início discussões que começaram a questionar esse modelo com base, sobretudo no esporte e na melhoria da aptidão física. Neste sentido, de acordo com os PCN (2000), de Educação Física:

Iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais: a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passou a priorizar o segmento de primeira a quarta e também a pré-escola. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento. O campo de debates se fertilizou e as primeiras produções surgiram apontando o rumo das novas tendências da Educação Física. A criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, o retorno de professores doutorados fora do Brasil, as publicações de um número maior de livros e revistas, bem como o aumento do número de congressos e outros eventos dessa natureza foram fatores que também contribuíram para esse debate (BRASIL, 2000, p 23).

Ainda de acordo com esse documento:

As relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política. Ocorreu então uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento) (Brasil, 2000, online).

A visão da Educação Física foi ampliada com ênfase nas dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas. O aluno, neste contexto, passou a ser considerado pela legislação com um ser humano integral.

Na década de 1990, a LDBEN/96, Lei nº 9394/96, foi promulgada, em 20 de dezembro de 1996, trazendo em seu artigo 26, inciso § 3º, que

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (vetado); VI – que tenha prole (Brasil, 1996, online).

Essas indicações sinalizaram que a Educação Física deveria ser integrada à proposta da escola e, ao mesmo tempo, às condições para que o aluno participasse de sua prática no cotidiano escolar.

A Lei nº 10.793, de 01 de dezembro de 2003, altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394 e institui as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)
- VI – que tenha prole (Brasil, 2003, online).

Todo esse conjunto de legislação (LDBEN/61; Lei nº 5.692, Decreto nº 69.450, LDBEN/96, Lei nº 10.793) buscou, entre outras coisas, fixar a Educação Física como componente curricular obrigatório, ao mesmo tempo em que procurou mudar suas concepções iniciais, tendo por objetivo final, a consolidação da EF no contexto escolar, fato que se dá, em última instância, pelo reconhecimento social.

2.3 A importância da Educação Física para o desenvolvimento das crianças

A Educação Física escolar nos dias atuais é considerada componente curricular relevante e é obrigatória dos quatro aos 17 anos. Por meio de sua prática, as crianças descobrem o próprio corpo, exploram os ambientes, realizam movimentos, se socializam, entre outras questões.

Também é vista como uma disciplina que oferece às crianças e aos jovens a possibilidade de construir conhecimentos a partir de desafios motores dos mais variados, propostos pelos professores no contexto escolar.

Cersósimo e Sato (2003) indicaram algumas finalidades da Educação Física:

A Educação Física favorece o desenvolvimento físico, psíquico e social da criança, isto é o seu desenvolvimento integral. Por meio de exercícios, ginásticas, jogos, competições, danças, etc., o educando adquire qualidades físicas, psíquicas e sociais como: força, resistência, flexibilidade, velocidade; coordenação de reflexos, de movimentos; capacidade de concentração e de relaxamento; disciplina; equilíbrio emocional, segurança, coragem; espírito de solidariedade, de equipe; adaptação social (CERÓSIMO; SATO, 2003, P. 125).

Percebe-se que a Educação Física atua no desenvolvimento integral da criança, à medida que ela participa de exercícios, jogos, brincadeiras, entre outras questões.

Para Graber e Woods (2014), a Educação Física atua na transmissão de conhecimentos para as crianças e jovens em três domínios:

- O psicomotor, neste caso a criança aprende habilidades específicas para a participação em jogos, exercícios e outras atividades;
- O cognitivo, possibilitando às crianças a aprendizagem de regras, técnicas e estratégias;
- O afetivo, onde há a aprendizagem de sentimentos, valores e atitudes.

Percebem-se, nas indicações desses autores, que a Educação Física possui múltiplas funções e, por isso, sua atuação está relacionada às questões cognitiva, afetiva e psicomotora.

Ávila e Frison (2012) indicaram que a Educação Física é “uma das disciplinas, integradas à proposta pedagógica da escola, que pode ajudar no ensino de estratégias de aprendizagem desde a educação infantil” (ÁVILA; TRISON, 2012, p. 182). Destaca-se, portanto, mais uma vez a importância desse componente curricular.

Ainda, quanto à importância da Educação Física no ensino-aprendizagem, Alves (2011) sinaliza que:

A Educação Física é uma disciplina educacional que trabalha além do físico, o intelecto e as relações sociais e não deve somente restringir-se aos conteúdos ligados à esportivização (iniciação e treinamento esportivo). Seus conteúdos devem atender às necessidades da formação integral do cidadão e não mais trabalhar de forma isolada, em que seu fim é sua simples prática, mas sim integrada à proposta de formação (ALVES, 2011, p. 21).

O autor enfatiza a importância da Educação Física para trabalhar as dimensões intelectuais e sociais, para além das questões do esporte ou do treinamento esportivo.

Em uma perspectiva mais ampla, de acordo com Gonzáles e Fraga (2012), a Educação Física pode, também, estar atrelada a projetos interdisciplinares, atuando de forma conjunta com outras disciplinas, pois o seu tipo de ensino permite englobar conhecimentos de várias áreas.

Mais especificamente em relação à Educação Física na educação infantil, sua importância foi destacada por Magalhães, Kobal e Godoy (2007):

Na educação infantil, a Educação Física desempenha um papel de relevada importância, pois a criança desta fase está em pleno desenvolvimento das funções motoras, cognitivas, emocionais e sociais, passando da fase do individualismo para a das vivências em grupo. A aula de Educação Física é o espaço propício para um aprendizado através das brincadeiras, desenvolvendo-se os aspectos cognitivos, afetivo social, motor e emocional conjuntamente (MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007, p. 47).

A Educação Física na educação infantil, quando inserida na proposta da escola, apresenta tarefas desafiadoras, sobretudo na forma em que os profissionais (pedagogo ou professor especialista de Educação Física) irão se relacionar e desenvolver o trabalho em prol do aprendizado significativo das crianças.

Levando em consideração que o desenvolvimento de movimentos proporciona para a criança um conhecimento maior de si mesma e, também, do espaço e do mundo em que ela está envolvida (KUNZ, 2001), atuando, desta forma, no desenvolvimento integral da criança (GALLAHUE; OZMUN, 2005), a Educação Física na educação infantil pode instrumentalizá-la de maneiras insuspeitas na criação de aprendizagens mais complexas, facilitadas tanto pela qualidade quanto pela quantidade de experiências motoras adequadas constituintes de um acervo motor que favorece a aprendizagem de maneira transdisciplinar (FERRAZ; MACEDO, 2001).

Não é à toa, portanto, que pode-se conferir autores como Freire (1997) apoiando a tese de que a presença da EF na EI auxilia no raciocínio lógico-matemático, ou Rolim (2004), para quem, embora não seja o foco nem o objetivo da área da Educação Física, esta, ao surgir na EI, acabou por abranger também a função de instrumentalizar o aspecto psicomotor das crianças por meio de atividades motoras, o que, supostamente, poderia vir a auxiliar na alfabetização, dando suporte às aprendizagens cognitivas.

Todos esses autores reforçam a compreensão da relevância deste componente curricular na formação das crianças. De acordo com Basei (2008), a Educação Física infantil:

[...] tem um papel fundamental na educação infantil, pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações. Além disso, é um espaço para que, através de situações de experiências – com o corpo, com materiais e de interação social – as crianças descubram os próprios limites, enfrentem desafios, conheçam e valorizem o próprio corpo, relacionem-se com outras pessoas, percebam a origem do movimento, expressem sentimentos, utilizando a linguagem corporal, localizem-se no espaço, entre outras situações voltadas ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas, numa atuação consciente e crítica (BASEI, 2008, p. 1).

A Educação Física tem o potencial para contribuir com o desenvolvimento da criança na educação infantil à medida em que oportuniza a estruturação cognitiva, intelectual, corporal, comportamental, social, motora, afetiva, dentre outros aspectos, a partir de um viés brincante e vivencial. Neste sentido, atividades, experiências, desafios, jogos simbólicos e outros tipos de atividades, como aquelas relacionadas à imaginação, entre outras, contribuem neste processo de formação, sobretudo porque, nos dias atuais, muitas crianças vivem em apartamentos e não têm condições e espaços para o brincar.

Ayoub (2001) afirma que a Educação Física na educação infantil é um espaço onde a criança pode brincar com a linguagem corporal, utilizando, para tal, o movimento. Desta forma, ela entra em contato com as diferentes manifestações da cultura corporal, entre outras.

Vieira (2007) sinaliza que para a efetivação, de fato, da Educação Física na educação infantil, é necessário que seu projeto educativo supere a fragmentação e atue na singularidade e nas potencialidades das crianças em um espaço escolar lúdico. Neste sentido, a Educação Física atua, entre outras coisas, contribuindo para a ampliação da leitura de mundo das crianças em uma perspectiva histórico-cultural.

Segundo Gallahue e Donnelly (2008), é durante o período da educação infantil que se desenvolvem funções cognitivas que, eventualmente, resultam em pensamento lógico e na formulação de conceitos. Trata-se de um período em que a criança está mais propensa à formação de atitudes que podem marcar de forma prolongada seu comportamento em relação ao meio (VOKOY; PEDROZA, 2005).

Gallardo (2003), na mesma direção, indica que na fase da educação infantil as crianças possuem uma necessidade natural de realizar movimentos, sendo importante motivá-las no sentido da exploração. O autor complementa:

[...] as atividades lúdicas as encantam, pois o “brincar” é o estímulo que a criança recebe, colocando espontaneamente em ação os seus movimentos, e explorando intensamente seu potencial motriz, realizando assim novas descobertas de movimentos que consegue executar (GALLARDO, 2003, p. 33).

De acordo com os estudos apresentados (CERSÓSIMO; SATO, 2003; GRABER; WOODS, 2014; ÁVILA; FRISON, 2012; ALVES, 2011; GONZÁLES; FRAGA, 2012; entre outros) destaca-se a importância da Educação Física, em geral, e de sua relevância na educação infantil (MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007; ROLIM, 2004; FERRAZ, MACEDO, 2001; KUNZ, 2001; GALLAHUE; OZMUN, 2005; BASEI, 2008, entre outros), em particular, para o desenvolvimento das crianças de forma integral em seus aspectos físicos, motores, cognitivos, sociais, afetivos, entre outros. Não se pode prescindir das aulas de EF no contexto escolar.

2.4 A infraestrutura escolar para a prática de Educação Física na educação infantil

A infraestrutura escolar é definida como “um sistema de elementos estruturais, inter-relacionados, que inclui o edifício escolar, as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno” (GARCIA, 2014, p. 139).

Na educação infantil, a infraestrutura escolar deve ter os objetivos de abrigar, sustentar e possibilitar a criação e a organização de ambientes escolares de aprendizagem para o desenvolvimento infantil.

O ambiente de aprendizagem, possibilitado pela infraestrutura escolar, para Zabalza (1998), atrela-se ao espaço, ao mobiliário, aos equipamentos, aos materiais e às relações que neste contexto são estabelecidas. Para Rossetti-Ferreira et al (2007) os ambientes devem promover o desenvolvimento da identidade pessoal da criança e os aspectos psicomotor, social, cognitivo, afetivo, entre outros.

O fato de algumas pré-escolas não disporem de parque infantil ou quadra de esportes, por exemplo, impede a criação e a organização de vários tipos de ambientes de aprendizagem, deixando as crianças impossibilitadas de alguns tipos de aprendizagens.

Muitos professores, neste contexto, acabam improvisando e utilizando o pátio ou a sala de aula para a Educação Física na educação infantil. Todavia, essa improvisação nem sempre atinge os objetivos propostos, considerando que o espaço da quadra de esportes, por exemplo, é mais amplo e permite a organização de certas atividades, por exemplo, queimada, com mais segurança para as crianças.

O parque infantil também se revela, muitas vezes, como um espaço adequado para as aulas, já que neste local a criança fica mais tempo concentrada, brincando e se divertindo (FREIRE, 1989). Ao mesmo tempo, este é um dos espaços preferidos das crianças por suas características: localizado ao ar livre, com brinquedos à disposição e que estimulam suas fantasias (BELTRAME; OLIVEIRA, 2011).

A ausência de espaços, sobretudo a quadra de esportes para as aulas de Educação Física, reduz a diversidade de experiências que podem ser criadas e organizadas para as crianças. Uma situação que, ao mesmo tempo, diminui as possibilidades de inovação das professoras.

Em um estudo sobre a infraestrutura das escolas de educação infantil do Grande ABC, Garcia, Garrido e Marconi (2016) indicaram que elas:

Apresentaram infraestrutura (instalações, equipamentos, materiais, entre outros) bem diferenciada. Os dados mostraram grande variabilidade entre elas, e o que é mais preocupante, essa variação também estava presente dentro de uma mesma cidade. Tal situação indica que as crianças de um mesmo município têm acesso e oportunidades de aprendizagem, com a criação e organização de ambientes, diferentes e que a falta da IE causa, entre muitas outras coisas, a legitimação das desigualdades sociais (GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2016, p. 151).

Os mesmos autores indicaram que, neste contexto, enquanto algumas crianças tinham a oportunidade de vivenciar e aprender nos parques e nas quadras, outras tinham este direito restrito, “um processo evidente de discriminação social. Neste caso, a escola ao invés de atuar na redução das desigualdades sociais, sem infraestrutura adequada ela acaba tendo uma função legitimadora deste processo” (ibidem, p. 151). Eles ainda afirmam que a infraestrutura escolar contribui para diminuir as desigualdades sociais:

A infraestrutura, as possibilidades de criação e de organização de ambientes de aprendizagem, pode contribuir para atenuar as desigualdades sociais, fazendo com que crianças de nível socioeconômico mais baixo (pobres) tenham acesso e oportunidades de utilizar e manusear materiais e

equipamentos, e vivenciar situações de aprendizagem que não seriam possíveis em suas realidades sociais (contexto familiar e social). (GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2016, p. 151)

Neste contexto, os autores finalizam que “a luta da escola pela aquisição de uma infraestrutura ideal para impulsionar a aprendizagem das crianças caracteriza-se, entre outras coisas, como uma forma de combater as desigualdades sociais” (ibidem, p. 151).

Sintetizando, é preciso considerar que a criação e a organização de ambientes de aprendizagem para as aulas de Educação Física na educação infantil são tributárias da infraestrutura escolar que, no mesmo sentido, oportuniza às professoras o desenvolvimento da capacidade de inovação das atividades. Esta questão, no entanto, perpassa o nível político, pois está intimamente ligada à maneira como as administrações, sobretudo municipais, investem na criação de estruturas físicas das escolas em construção ou na modernização, atualização ou readequação das escolas já existentes, de como são feitos os repasses financeiros para as escolas em atividade, e de como as gestões e os conselhos escolares decidem dispor dos recursos que lhes são destinados, de acordo com o que consideram ser suas prioridades e possibilidades.

2.5 Formação do professor de Educação Física

As discussões em relação à formação inicial do professor em Educação Física têm merecido destaque e preocupação daqueles que estudam o assunto (SILVA, 2011; PAIXÃO; BARROSO; CUSTÓDIO, 2016; PIMENTA, 2011; BENITES et al., 2012; ALBUQUERQUE, 2012; AYOUB, 2005; LEITE, 2008; NEIRA, 2012; LEONE; LEITE, 2011; D’AVILA, 2016, entre outros).

Tais debates foram ampliados nas últimas décadas a partir da publicação de algumas leis: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 (BRASIL, 1996) e Lei nº 9.696/98 (BRASIL, 1998), que tratam da regulamentação da profissão em Educação Física; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, promulgadas por meio da Resolução CNE/CES nº. 7/2004. (BRASIL, 2004).

Uma das questões de maior debate tem sido atrelada às especificidades entre as formações atreladas à licenciatura e ao bacharelado, sobretudo na questão das atribuições e das competências associadas aos campos de intervenções.

Silva (2011) indicou, por exemplo, que a formação inicial em Educação Física voltada para a licenciatura tem, na matriz curricular, um número maior de disciplinas voltadas para os eixos da didática e da pedagogia e, por outro lado, um número menor nos componentes técnico instrumentais.

Paixão, Barroso e Custódio (2016) situaram que formação inicial em nível de licenciatura em Educação Física não se revelou suficiente para a atuação plena do professor, sobretudo em relação aos conhecimentos específicos teóricos e práticos. Os professores, ao terminarem seus cursos iniciais, não estão totalmente preparados para a atuação nas escolas.

Esses autores apontaram também outros desafios que os professores enfrentam no início de carreira. Trata-se da realidade escolar, muitas vezes precária, onde pode vir a ter, inclusive, a presença de alunos indisciplinados, além da forma como a Educação Física é concebida na comunidade escolar, muitas vezes associada e restrita ao esporte e a recreação, carecendo essa comunidade de um entendimento ampliado do que vem a ser esse componente curricular e qual sua importância para o desenvolvimento efetivo dos educandos.

Outro elemento de discussão em relação à formação inicial em Educação Física é o estágio profissional, que deve ser realizado pelo professor como um movimento de formação para auxiliá-lo na compreensão do ambiente escolar.

O estágio é, para alguns, uma atividade de diálogo e de intervenção na realidade (PIMENTA, 2011), para outros, um momento dinâmico que envolve a universidade e a escola com o intuito de promover conhecimentos da realidade para o futuro professor (BENITES et al., 2012). Outros ainda afirmam que se trata de um espaço fundamental de aprendizagem do futuro professor no sentido da conquista da autonomia, da responsabilidade e da competência (ALBUQUERQUE, 2012).

Para Ayoub (2005) o planejamento e o registro das ações cotidianas necessitam ser incentivados já no estágio profissional. Neste mesmo sentido, Leite (2008) indicou que o estágio precisa estar integrado aos projetos emancipatórios das instituições de ensino, considerando a reconstrução da sociedade.

O estágio é também considerado um local onde o futuro professor precisa se compreender como um profissional capaz de refletir sobre a sua prática e sobre o contexto político e social no qual atua. Todavia, Neira (2012) situou que o estágio é, em muitas situações, compreendido como um processo burocrático que pouco auxilia o futuro professor.

De fato, em muitos casos, os professores não realizam o estágio supervisionado na íntegra nas escolas. Muitas vezes, este é somente assinado pelo diretor de uma unidade escolar sem que o professor realize as ações necessárias para obter experiências escolares.

De acordo com Leone e Leite (2011), a formação inicial e o estágio profissional devem propiciar ao futuro professor um conjunto de conhecimentos provenientes da reelaboração contínua dos saberes iniciais a partir das situações experienciadas na escola. São conhecimentos, entre outros, relacionados às questões teóricas, da educação, em geral, e da Educação Física, em particular. Outros são referentes às questões pedagógicas, didáticas e associados às dinâmicas sociais e culturais.

De modo mais específico, a discussão sobre a formação do professor de Educação Física para atuar na educação infantil tem incluído várias questões sobre os conhecimentos em educação, as competências para a gestão das aulas, o estágio profissional, entre outras questões.

Para a atuação do professor de Educação Física na educação infantil, é necessário capacitá-lo para a atuação, especificamente, nesta faixa-etária de 0 a 6 anos, que é diferente da prática meramente esportiva e competitiva (a qual é excessivamente trabalhada na grade formativa de parte desses professores), mas também não podem se restringir ao mero lazer no parque e nos tanques de areia sem qualquer linha de orientação, que, normalmente, é o que caracteriza a prática de EF na EI quando a mesma é ministrada por professores generalistas, ponto que será desenvolvido com maiores detalhes adiante no texto. A atuação do professor especialista, neste sentido, deve ser um diferencial que justifique a sua presença e a sua não-substituição nesse contexto. D'Ávila (2016) indica que, entre tantas questões, o professor tem de compreender os estágios de desenvolvimento das crianças para que, neste sentido, ele possa planejar atividades de formação, as quais devem ser divertidas, porém dotadas de alguma diretividade no sentido de promover habilidades básicas, como psicomotricidade grossa e fina, sociabilização,

compartilhamento, linguagem corporal, percepção de limites, criticidade, entre outras.

No entanto, apesar de toda essa discussão quanto à formação do profissional de Educação Física e a pertinência e efetividade dessa capacitação para situá-lo com efetividade no processo de educação infantil, em específico na pré-escola, há uma situação em que as aulas de Educação Física, muitas vezes, são ministradas pela própria professora de sala de aula, uma profissional com formação em pedagogia e, algumas vezes, no antigo magistério, que são capacitações menos específicas do que aquela que forma o professor especialista.

Algumas pesquisas sobre a formação docente (BOHME, 1985; ARANTES, 1990; FERRAZ, 2000) revelaram que o professor formado no magistério não apresenta repertório suficiente ou não está preparado para lidar com as aulas de Educação Física na educação infantil.

Em um estudo, Bohme (1985) sinalizou que a maioria das aulas de Educação Física nas redes de ensino estadual e municipal era ministrada pela professora generalista. Em contrapartida, na rede particular, elas eram ministradas pelo professor especialista.

A pesquisa de Arantes (1990) na busca por compreender o grau de capacitação profissional dos professores formados no magistério sinalizou que esses profissionais não atendiam às expectativas da aula de Educação Física na educação infantil e não apresentavam condições satisfatórias para o desempenho profissional dessa função, pois lhes faltava formação específica. Os próprios professores que foram entrevistados neste estudo assumiam as dificuldades em ministrar aulas que saíssem do formato de recreação no parquinho sem orientações ou objetivos específicos a serem trabalhados.

Ferraz (2000) apontou que quase a metade dos professores generalistas entrevistados não desenvolvia atividades físicas com seus alunos por falta de conhecimentos para a prática pedagógica. Falta a esse profissional, formado nos cursos de magistério, segundo o autor, sentido em suas práticas. Os docentes deste estudo indicaram também preferir um especialista em Educação Física para ministrar as aulas.

Mello (2007) indicou que na educação infantil existem poucos exemplos, em poucas cidades, onde as aulas de Educação Física são ministradas por professores

formados na área. O mesmo autor sinalizou também que, muitas vezes, esses professores generalistas não possuem conhecimentos para atuar com as crianças de 0 a 6 anos. Neste sentido, as aulas de EF não possuem nenhum tipo de sistematização e estão muito vinculadas às atividades esportivas.

Estudos realizados pelo Observatório da Educação da região do Grande ABC, em 2016, em duas universidades da região, revelaram que as futuras professoras, formadas nos cursos de pedagogia apresentavam dificuldades em ministrar as aulas de EF para as crianças de pré-escola.

Tal fato, de acordo com o estudo, era proveniente da ausência de conhecimentos e de competências sobre a EF nesta faixa etária, da pouca vivência ministrando este tipo de aula, da falta de confiança e da preferência pelo profissional especializado para realizar as aulas.

Desta forma, os estudos (BOHME, 1985; ARANTES, 1990; FERRAZ, 2000; OBEGABC, 2016) parecem sinalizar uma situação de maior adequação com as aulas sendo ministradas pelo professor especialista em Educação Física. Todavia, as aulas de Educação Física têm sido assumidas por diferentes profissionais em vários municípios da região do Grande ABC, como São Caetano do Sul e Santo André.

Pouca problematização se encontrou, na literatura pesquisada, quanto ao papel das interpretações superficiais realizadas pelos conselhos locais de educação a respeito da LDBEN nesse sentido, pois apesar da obrigação da EF na EI, a legislação não estabelece o tipo de qualificação que o profissional que irá ministrar a disciplina deve ter, abrindo precedentes para que as administrações estaduais e municipais não privilegiem a contratação do professor de Educação Física, num claro exemplo de um ordenamento legal dissociado da realidade e da prática.

2.6 Gestão escolar

O significado de gestão escolar, para Lück (2009), está atrelado à organização de recursos humanos e materiais. Para a autora a:

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (LÜCK, 2009 p. 24).

Para a mesma autora, a gestão escolar se relaciona ao ato de gerenciar a cultura escolar de acordo com as diretrizes e políticas educacionais por meio de seu projeto político-pedagógico, comprometido com a democracia.

Ainda de acordo com Lück (2009):

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009 p. 23).

Para Lück (2009), os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e o ambiente escolar. Eles possuem funções e diversas atribuições voltadas para a resolução de problemas e para garantir o melhor andamento do dia a dia escolar.

O grupo de gestores escolares é, em geral, composto por diretores, assistentes, auxiliares ou vice-diretores (dependendo do sistema ou da rede de ensino), coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e secretários escolares. Neste contexto, o diretor é o gestor que organiza e mobiliza toda sua equipe em prol da melhoria da escola.

2.7 Gestor escolar – diretor

O gestor escolar é um profissional que trabalha, de acordo com Cury (2001) e Souza (2009), em várias atividades, sendo que essas estão relacionadas, entre tantas outras, à gestão financeira, de comunicação, à administrativa e à pedagógica.

Os gestores brasileiros, de acordo com um estudo nacional (INEP, 2014), em sua maioria são mulheres (75%) com quase 45 anos, formação em algum curso de gestão escolar (88%), possuindo, em média, sete anos de experiência na função de diretor.

Um estudo organizado pelo Observatório de Educação do Grande ABC (OBEGABC, 2015) mostrou que todos os gestores da educação infantil na região do ABC eram mulheres, casadas, com, em média, 51 anos de idade, aproximadamente 90% com formação em pedagogia e formadas em faculdades privadas, cursos presenciais. Essas profissionais possuíam algum tipo de pós-graduação, tinham

experiência na gestão escolar e uma carga horária média de trabalho de 40 horas semanais. De fato, a experiência como diretor é fundamental, de acordo com Luck (2009), para que sejam realizadas a gestão financeira, de pessoas, pedagógica, entre outras.

Este mesmo estudo revelou uma preocupação relacionada à questão de que uma grande parte dessas diretoras tinha idade elevada e poderiam se aposentar nos próximos anos, uma situação que iria requer novos profissionais, no entanto, carentes de experiência e de conhecimentos na profissão, elementos que são adquiridos ao longo da carreira.

Em relação ainda ao perfil do diretor, Grancido (2009) discutiu sobre as características da formação desses profissionais, indicando que a experiência no magistério é fundamental. Para esta autora, a função do diretor necessita ser assumida por um professor, de preferência aquele que já conhece a escola.

Esta mesma autora indica, também, que as licenciaturas são importantes para o futuro diretor compreender a função da educação, as leis, a escola de forma administrativa e pedagógica, os processos de gestão escolar, entre outras demandas.

Fullan (2013) sinalizou que o diretor exerce uma liderança em movimento, considerando que ele orienta e mobiliza as pessoas no contexto escolar em função de objetivos para melhorar a qualidade da escola. O autor indicou que este profissional é um agente de mudanças contagiosas (FULLAN, 2014).

Para outros autores (THRULER, 2001; GARCIA, 2010), o diretor tem um papel fundamental nas inovações e mudanças, pois organiza e mobiliza as pessoas, os contextos (administrativo e pedagógico), os resultados educacionais, entre outros. Como indicou Paro (2012), o diretor necessita estar comprometido com “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2012, p. 25).

O diretor atua na criação e implementação do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, um processo que revela as intenções da escola em termos de melhorias. Ao mesmo tempo, ele tem participação decisiva na gestão pedagógica, disseminando os objetivos do trabalho educacional, criando um ambiente motivador, potencializando as práticas formativas e pedagógicas e acompanhando e orientando o processo ensino-aprendizagem.

Este profissional deve ter, também, o compromisso com a formação dos professores. Para Garcia e Miranda (2018):

A formação profissional realizada na escola (em serviço) se refere a um conjunto de atividades planejadas, organizadas, orientadas e mobilizadas pelo diretor, com o intuito de desenvolver, ou levar o professor a adquirir, competências profissionais, que se traduzem por habilidades, conhecimentos e atitudes com o foco na responsabilidade social, na transformação e melhoria das práticas profissionais e da escola, na aprendizagem do aluno e no desenvolvimento social. Um processo articulado com o desempenho, monitoramento e avaliação docente (GARCIA; MIRANDA, 2018, p. 2215-2216).

Indica-se, como pode ser visto, que uma das funções importantes da gestão escolar se atrela à formação de professores e que esta deve ocorrer no contexto escolar a partir das necessidades dos professores.

Outra função do diretor está relacionada a sua atuação na gestão democrática (GD). Para Paro (2016), a GD necessita ocorrer nos diferentes espaços escolares, na prática e no dia a dia, e não apenas nas narrativas das legislações. Veiga (2004) indicou que a gestão democrática ocorre na participação coletiva, e Cury (2002) sinalizou que a GD necessita estar assentada na transparência, na participação, liderança e no trabalho coletivo. Um trabalho que engloba os alunos, os pais e a comunidade.

Campos (2015), especificamente na educação infantil, indicou que a gestão democrática “não se resume à existência de um conselho de escola na unidade, embora ele seja uma condição importante para efetivá-la” (CAMPOS, 2015, p. 10). Para a autora, é necessário mobilizar a comunidade, assim como os professores, funcionários, pais, entre outros.

Como sinalizaram Zabalza e Cerdeirinha (2015), o diretor é um líder que exerce liderança e deve buscar diariamente a qualidade institucional. Neste processo, ele atua, com toda sua equipe, de forma colaborativa. Trata-se de um trabalho de envolvimento e mobilização das pessoas a partir de objetivos comuns.

Paro (2007) revelou que “o diretor de escola é ainda um dos determinantes mais importante da qualidade dos serviços desenvolvidos pela instituição escolar” (PARO, 2007, p. 102). Este autor também indica que o diretor é um líder escolar.

Um estudo realizado pelo Observatório de Educação do Grande ABC (OBEGABC, 2015), precisamente na cidade de São Caetano do Sul, mostrou a opinião do gestor da educação infantil sobre a Educação Física, e também o perfil do diretor escolar como líder que mobiliza recursos materiais e pessoas na busca da qualidade da escola.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A Educação Física na educação infantil (pré-escola) na região do Grande ABC apresenta grande diversidade em suas propostas pedagógicas, na organização curricular, quanto ao profissional que ministra as aulas e aos espaços para as práticas das crianças, entre outras.

Considerando tal situação de diversidade, este estudo se assenta no seguinte problema de pesquisa: quais as particularidades – similaridades e diferenças – pedagógicas e de organização da Educação Física na pré-escola para o atendimento das crianças em três municípios do Grande ABC?

Neste contexto, a fim de responder ao problema proposto, o estudo conta com os seguintes objetivos:

3.1 Objetivo geral

Analisar as particularidades – similaridades e diferenças – pedagógicas e de organização da Educação Física na pré-escola para o atendimento das crianças em três municípios do Grande ABC.

3.2 Objetivos específicos

- Analisar a literatura especializada em termos da Educação Física na educação infantil (pré-escola),
- Analisar os documentos das secretarias de educação e as orientações curriculares das três cidades do Grande BAC estudadas: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.
- Analisar a percepção das diretoras escolares sobre a Educação Física na pré-escola a partir dos desafios e as dificuldades observados em sua aplicação prática.

Pretende-se, a partir da coleta de dados empíricos nos documentos e em entrevistas, evidenciar as particularidades (as similaridades e as diferenças) pedagógicas e de organização da prática de Educação Física na pré-escola e, com isso, construir um conhecimento para a área e, ao mesmo tempo, elaborar o produto deste trabalho.

A região do Grande ABC foi selecionada considerando que se trata de uma localidade brasileira com altos níveis socioeconômico e educacional, uma realidade

bem diferente de outras regiões do Brasil. Ressalta-se, também, que o pesquisador, professor de Educação Física, atua em duas das três cidades investigadas e possui conhecimentos sobre a área nos municípios de São Caetano do Sul e de Santo André.

Para dar conta dos objetivos propostos, este estudo está assentado na metodologia qualitativa, que se apresenta como uma abordagem aberta e flexível. Tal entendimento metodológico propicia a investigação do problema no contexto, a partir de coleta e análise de dados descritivos não numéricos.

A abordagem qualitativa busca conhecer os significados envolvidos nos eventos e, ao mesmo tempo, apreender a totalidade das relações sociais (FLICK, 2004). Procura-se, também, o desenvolvimento de elementos empíricos a partir da perspectiva das pessoas nos ambientes sociais onde essas estão inseridas.

Os estudos qualitativos usam diversos procedimentos, alguns racionais, outros mais intuitivos, a fim de compreender melhor o fenômeno estudado (NEVES, 1996). Silveira e Córdova (2009) afirmam que “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Ainda de acordo com esses autores a metodologia qualitativa apresenta:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (ibidem, p. 32).

Para Bauer e Gaskell (2017), a pesquisa qualitativa evita, ao máximo, a utilização de números. Neste caso, ela procura lidar com interpretações, análises e apreciações das realidades sociais, dos eventos, de fenômenos sociais e dos ambientes analisados.

Dentro da pesquisa qualitativa e do objetivo proposto neste estudo, optou-se pela utilização de uma abordagem descritiva e exploratória. Exploratória pois pretendeu-se, através da aplicação da metodologia proposta, coletar dados e informações que permitissem ampliar a compreensão sobre o objeto estudado, a saber – as questões pedagógicas, organizacionais e legais que definem a presença

da Educação Física na educação infantil no ABC Paulista. É descritiva porque foram levantadas informações através das técnicas de coleta (questionários e entrevistas) que foram importantes para auxiliar a definir detalhes dessas questões pedagógicas e organizacionais.

Essa abordagem foi inserida em três fases que, apesar de distintas, se complementam ao redor do fenômeno estudado.

3.2.1 Primeira fase

Nesta primeira fase, foram realizados levantamentos e análises de temas relacionados à Educação Física na educação infantil, pré-escola, a partir da consulta de leis, decretos, resoluções, pareceres e estudos, utilizando como principais etiquetas de busca, combinadas de variadas formas, termos como: Educação Física; educação infantil; pré-escola; desenvolvimento infantil; desenvolvimento da criança; primeira infância; prática pedagógica; professor de Educação Física; ensino de Educação Física; criança de 0 a 6 anos; referencial curricular nacional; Lei de Diretrizes e Bases; desenvolvimento motor; escolas municipais; Grande ABC; didática; componente curricular; competências e habilidades. As seguintes bases de dados foram consultadas:

- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, que reúne, em um só espaço de busca, teses e dissertações que já foram defendidas em todo o Brasil e por brasileiros no exterior.
- Scielo – *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Científica Eletrônica Online). Trata-se de uma base de dados voltada para a publicação de artigos científicos, sobretudo desenvolvidos em países da América Latina e do Caribe.
- Periódicos Capes, que oferece acesso a textos e artigos de mais de 20 mil revistas nacionais e internacionais.
- Revista e periódicos especializados na área.

3.2.2 Segunda fase

Nesta segunda fase, foram identificados e analisados, com critérios que demonstrassem seu conteúdo, os documentos das secretarias de educação dos três municípios do Grande ABC (Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano

do Sul), que trazem as orientações curriculares da Educação Física na pré-escola para o atendimento das crianças.

Para isso, foram consultados os sítios das Secretarias de Educação a fim de buscar os documentos das orientações curriculares da Educação Física na pré-escola. Em relação a esses documentos:

- Na cidade de Santo André: não havia um documento publicado sobre as orientações curriculares. De acordo com a Secretaria de Educação, as escolas utilizavam como referência o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: volume 3 (Brasil, 1998). Essas referências estavam incluídas nos Projetos Políticos Pedagógicos da cidade.
- Na cidade de São Bernardo do Campo: Proposta Curricular Educação infantil: Volume 2 – Caderno 2 (2007). Trata-se do documento da Secretaria de Educação e Cultura. SEC, 2007.
- Na cidade de São Caetano do Sul: Orientações Curriculares para a Educação Infantil / Secretaria de Educação, Centro de capacitação dos profissionais da Educação Dra. Zilda Arns; Coordenação Geral, Paulo Sérgio Garcia. Editora Positivo, 2013 – (ISBN: 978-85-67512-04-7).

Para análise desta documentação, foi utilizada a pesquisa documental, que, para Gil (2002), “assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica” (GIL, 2002, p. 45). No entanto, para o autor, a pesquisa bibliográfica usa, essencialmente, “as contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” (ibid.) e a documental utiliza “matérias que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa” (ibid.).

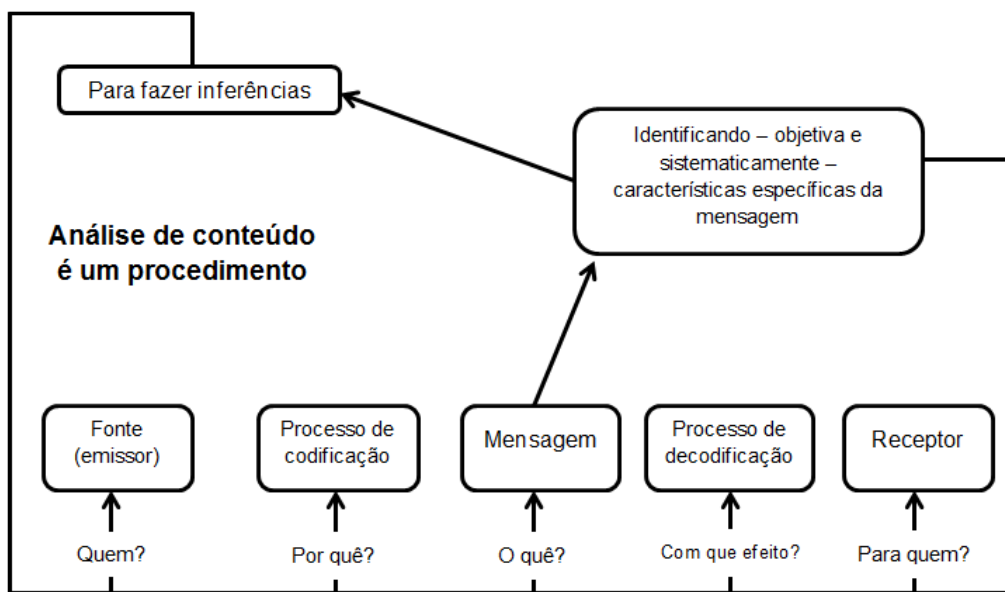
Pimentel (2001) sinaliza que o material utilizado na pesquisa documental pode estar relacionado às revisões bibliográficas ou historiográficas, e ser analisado a partir da organização e da interpretação dos objetivos. Desta forma, este tipo de pesquisa se divide em dois tipos de fontes: as primárias, originais, que são os documentos oficiais e as secundárias, aquelas da literatura referente ao documento, entre outros.

Os documentos foram investigados a partir da análise qualitativa de conteúdos, tendo como referencial de análise a utilização das indicações de Bardin (1977) e Franco (2012). Neste contexto, Franco (2012) afirmou que a mensagem é o ponto inicial para toda e qualquer análise de conteúdo e que ela tem várias formas,

podendo ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental, entre outras, expressando um significado e um sentido.

Franco (2012) sinalizou também que “toda análise de conteúdo implica em comparações contextuais”, neste caso, com direcionamento e intencionalidade do pesquisador. A autora revela as características mais importantes da análise de conteúdo, conforme sintetizado na Figura 1:

Figura 1 – Características definidoras da análise de conteúdo



Fonte: Franco (2012).

A autora indica, como pode ser apreciado na Figura 1, que a mensagem é o ponto de partida para este tipo de análise e que o emissor, o processo e o receptor são de igual importância neste cenário.

De forma mais específica, Bardin (1977) traz referências sobre a unidade de contexto na análise de conteúdos:

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que possa compreender a significação exata da unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (BARDIN, 1977, p. 107).

Assim, no presente estudo, a análise de conteúdo foi utilizada para verificar a mensagem e decodificá-la com o intuito de compreender seu significado e, com isso, contribuir para a compreensão do problema proposto.

3.2.3 Terceira fase

Nesta terceira fase foram entrevistados diretores escolares para analisar, nos três municípios do Grande ABC, a percepção deles sobre os desafios e as dificuldades da prática de Educação Física na pré-escola.

As entrevistas utilizadas neste estudo foram semiestruturadas, pois essas proporcionam vantagens de liberdade para desenvolver cada situação com elasticidade quanto à duração, o que permite explorar com maior propriedade e profundidade as questões.

Autores como Triviños (1987) e Manzini (1990; 1991) são alguns exemplos de pesquisadores que têm tentado definir e caracterizar, com detalhes, o que vem a ser uma entrevista semiestruturada.

Triviños (1987), por exemplo, situa que a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos possibilitam a criação de novas reflexões surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Para este autor, a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

O questionário, então, foi criado com questões fechadas quanto às informações pessoais e de formação acadêmica, visando traçar um perfil básico das gestoras entrevistadas, e um montante de 5 questões abertas quanto à percepção das diretoras escolares em relação à prática da Educação Física na pré escola, visando contemplar algumas áreas temáticas que seriam norteadoras para o estabelecimento de categorias de análise.

Neste contexto, foram entrevistados 45 gestores escolares, conforme a Tabela 1 sintetiza:

Tabela 1 – Número de participantes do estudo

Município	Número de diretores entrevistados
Santo André	12
São Bernardo	15
São Caetano	18
Total	45

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

Para as entrevistas que foram realizadas com os gestores, foram feitos contatos com as secretarias de educação que representavam as unidades escolares de pré-escolas dos três municípios.

O número de pré-escolas de cada cidade era o seguinte: 46 em Santo André, 68 em São Bernardo do Campo e 24 em São Caetano do Sul. Deste total, em geral, somente 45 aceitaram participar do estudo.

Com esses diretores das escolas que aceitaram participar do estudo, foi traçado o perfil e, ao mesmo tempo, foram coletados dados sobre a percepção, a partir dos desafios e das dificuldades, desses profissionais sobre a prática de Educação Física na pré-escola.

Quanto ao perfil, foram coletadas informações sobre:

- a) Sexo;
- b) Idade;
- c) Moradia;
- d) Estado civil;
- e) Formação: tipo de instituição e tipo de curso;
- f) Experiências no magistério;
- g) Tempo de trabalho;
- h) Carga horária semanal;

Quanto à percepção dos diretores escolares sobre a Educação Física na pré-escola a partir dos desafios e dificuldades, foram coletadas informações sobre as seguintes áreas temáticas:

- O profissional que ministra as aulas de Educação Física na pré-escola;
- Os locais onde acontecem essas aulas;
- A percepção dos gestores em relação à Educação Física na pré-escola;
- As principais dificuldades e desafios enfrentados pela gestão escolar na efetivação deste tema.

Os resultados de perfil foram analisados com o uso de quadros e tabelas com o intuito de detalhar quantitativamente, através de somatória simples e distribuição

de frequência, os dados da pesquisa e tornar visíveis as diferenças e similaridades existentes entre esses profissionais dos três municípios.

Já os procedimentos de análise dos dados descritivos consistiram na verificação e reconhecimento dos termos contidos nas respostas das perguntas abertas dos questionários, interpretados com o suporte da teoria fundamentada. Esta teoria está envolta em uma abordagem indutiva de pesquisa que possibilita inferências sobre fenômenos sociais (CORBIN; STRAUSS, 1998).

Os dados obtidos com os depoimentos dos diretores foram, inicialmente, apreciados com base em uma investigação temática, gerando um grande número de enunciados que foram apreciados de forma isolada e complementar.

Os temas mais recorrentes, ou seja, aqueles mais centrais e mais significativos, geraram as categorias deste estudo. Esses dados, a partir dessa codificação e análise, foram detalhados por meio de uma apreciação axial, sendo, posteriormente, filtrados com a utilização de códigos e descritores. Isso possibilitou uma compreensão sobre as diferenças, regularidades e similaridades.

Esse processo de redução dos dados, como indicado por pesquisadores (CORBIN; STRAUSS, 1998), possibilitou convertê-los e criar novas categorias, ampliando, desta forma, o conhecimento sobre o fenômeno estudado.

4 O CONTEXTO DA PESQUISA

O Grande ABC Paulista é uma área que possui sete municípios, sendo eles: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Essas cidades, com o passar do tempo, com gestões diferentes e políticas públicas educacionais diversas, vêm caminhando no sentido de atender às demandas existentes e emergentes dentro de suas peculiaridades e particularidades, que serão expostas a seguir.

A região do Grande ABC se originou no século XVI, um período denominado de Brasil Colônia. Em 1553, o bandeirante português João Ramalho fundou a vila de Santo André da Borda do Campo e em 1560 essa vila foi transferida para São Paulo de Piratininga (atual São Paulo).

Nos séculos XVII e XVIII, a economia da região estava mais concentrada na subsistência nas fazendas pertencentes aos padres beneditinos. O processo de modernização começou a ocorrer no século XIX, com a criação da ferrovia Santos-Jundiaí, que foi implementada pela companhia inglesa São Paulo Railway. Sua instalação, em 1870, próxima do Rio Tamanduateí, trouxe muitos benefícios para a região, melhorando o transporte de gêneros agrícolas que vinham do interior de São Paulo para o porto de Santos (GARCIA et al, 2015).

O crescimento da região atraiu muitos imigrantes que buscavam empregos e novas posições. Em 1889, foi criado o município de São Bernardo, que incorporava toda a área da atual região das sete cidades.

Com o desenvolvimento da região, a mesma ficaria conhecida pela industrialização, cuja mão de obra era praticada pelos imigrantes. O período da década de 1940 foi marcado pelo crescimento nos movimentos emancipacionistas. Em 1945, por exemplo, São Bernardo do Campo se emancipou de Santo André. Um pouco depois, em 1949, São Caetano do Sul e, em 1953, as cidades de Mauá e Ribeirão Pires fizeram o mesmo (GARCIA et al, 2015). Sobre esse contexto:

A década de 1950 trouxe mudanças nas características das indústrias da Região. Investimentos privados e estatais e as poucas dificuldades no transporte, além de incentivos fiscais das cidades, fizeram com que acontecessem crescimentos em outras áreas. Entre elas, o setor de automobilístico, mecânico, químico, metalúrgico, de material elétrico, de autopeças e petroquímico, necessitando de mão de obra mais especializada (GARCIA et al, 2015, p. 10).

A região do Grande ABC Paulista está inserida na área metropolitana de São Paulo, tendo mais de 2,5 milhões de habitantes em uma área de 635 km² (IBGE, 2014) e um PIB industrial de quase R\$ 27 bilhões, o segundo do estado e o terceiro do país.

Em relação às cidades envolvidas no presente estudo, Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, a Tabela 2 revela alguns dados demográficos das mesmas.

Tabela 2 – Características demográficas das cidades

Município	População	Área territorial /Km ²	PIB (milhões)	Posição do PIB	IDH-M 2010	Anos média/ estudo	Acesso à internet (%)
Santo André	704.942	175,781	17.664.718	33 ^a	0,815 (8 ^o)	10	72,7
São Bernardo	805,895	409,478	36.337.338	14 ^a	0,805 (16 ^o)	10	81,7
São Caetano	156.362	15,33	11.762.744	48 ^a	0,862 (1 ^o)	11	73,4

Fonte: Avaliação de Educação Escolar no Grande ABC Paulista - Múltiplas análises (2016).

As três cidades estavam entre as 50 melhores do país em termos de PIB e apresentavam populações com média de tempo de estudo superior a 10 anos. Em geral, as cidades possuíam boas classificações no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), indicador que mede o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida (educação e longevidade) oferecida à população. Dados do Observatório de Educação (2015) revelaram a renda per capita média nos três municípios: São Bernardo R\$ 1.394,00, Santo André e São Caetano R\$ 2.349,00.

Quanto aos dados relacionados ao número de escolas municipais e de matrículas da educação básica na etapa da educação infantil, a Tabela 3 mostra os resultados do ano de 2017:

Tabela 3 – Número de matrículas na pré-escola

Município	Nº de escolas	Nº de matrículas
Santo André	84	9.030
São Bernardo	116	17.038
São Caetano	43	2.342
Total	243	28.410

Fonte: elaboração do autor (2018) com dados do Censo Escolar/INEP (2017).

As três cidades abrigavam juntas, no ano de 2017, mais de 200 escolas e, neste contexto, aproximadamente, 30 mil crianças estavam matriculadas nas pré-escolas municipais.

Em relação à infraestrutura das escolas, a Tabela 4 revela dados de 2017 das cidades analisadas:

Tabela 4 – Infraestrutura das escolas de educação infantil

	Itens	SA	SBC	SCS
		%	%	%
1	Cozinha	100	98	90
2	Biblioteca	13	68	18
3	Laboratório de informática	78	14	10
4	Quadra de esportes	54	38	8
5	Sala para a diretoria	100	90	92
6	Sala para os professores	99	68	56
7	Parque infantil	91	86	92
8	Aparelho de som	100	95	97
9	Projektor multimídia	85	98	50
10	Impressora	98	98	100
11	Máquina fotográfica	97	95	98
12	Televisão	95	95	87
13	Internet	99	99	95
14	Banda larga	90	91	87

Fonte: Elaboração do autor (2018) com dados do Censo Escolar/INEP (2017).

Os dados da infraestrutura escolar de educação infantil mostraram uma diversidade muito grande em relação às escolas. Nem todas dispunham de cozinha, por exemplo, e, em relação à biblioteca, somente a cidade de São Bernardo do Campo possuía mais de 65% das unidades escolares com tal espaço.

As escolas dispunham de poucos laboratórios de informática. Apenas a cidade de Santo André possuía mais de 75% desse espaço. Em relação às quadras, locais essenciais para a organização de determinados tipos de ambientes de aprendizagem, as cidades não dispunham de mais de 60% de escolas com esse item. Em relação à internet e à banda larga, artefatos relevantes para as escolas na

criação de ambientes de aprendizagem, sobretudo para as crianças de pré-escola, foi possível observar que nem todas as unidades escolares possuíam tais aparatos.

5 RESULTADOS

Os resultados são apresentados por município, a partir, inicialmente, da análise de documentos e, em seguida, são apresentados o perfil dos participantes e os dados das entrevistas realizadas com os diretores das pré-escolas das três cidades envolvidas neste estudo.

5.1 O município de Santo André

No município de Santo André foram entrevistados 12 gestores escolares de pré-escola, e, em virtude da ausência de um documento curricular único que trouxesse as diretrizes curriculares da Educação Física no contexto da pré-escola na cidade, não foi realizado nenhum tipo de análise documental.

As informações obtidas na Secretaria de Educação do Município, consultando as formadoras responsáveis por este segmento de ensino, sinalizaram que as propostas estavam embutidas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada escola. Essas orientações incluídas nos PPP das escolas eram baseadas no Referencial Curricular para a Educação Infantil, de 1998.

No momento deste estudo, o município, de acordo com as informações da Secretaria de Educação, trabalhava na construção do documento da Base Nacional Comum Curricular que orientará toda a educação infantil, em geral, e a educação Física na pré-escola, em particular na cidade.

Porém, na ausência de um documento único elaborado, e a partir das informações coletadas na secretaria de educação, decidiu-se, no presente estudo, não analisar as orientações existentes nos PPP, dada a particularidade dos documentos existentes nas escolas.

5.1.1 Perfil dos participantes

Em relação ao perfil dos profissionais que participaram deste estudo, a Tabela 5 revela a questão do sexo:

Tabela 5 – Sexo dos participantes

Sexo	Frequência absoluta (N=11)	Frequência relativa (%)
Masculino	0	0
Feminino	11	100

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nesta amostra analisada, quanto ao sexo dos participantes, verifica-se que a totalidade das profissionais que ocupavam o cargo de diretora escolar em 2018, era do sexo feminino.

Quanto à idade, a Tabela 6 mostra os resultados encontrados:

Tabela 6 – Distribuição dos diretores em relação à idade				
Idade (N=12)	Mínima	Máxima	Média	Desvio Padrão
	38	54	47	12,37

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Pode-se verificar que existe uma variação de, aproximadamente, 12 anos entre a idade mínima e a máxima das diretoras que participaram deste estudo. A média se aproximou de 47 anos.

O estado civil das participantes está assim distribuído:

Tabela 7 – Distribuição das diretoras em relação ao estado civil		
Estado civil	Frequência absoluta (N=12)	Frequência relativa (%)
Casadas	06	50
Solteiras	04	30
Divorciadas	02	20

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nos dados da Tabela 7, verifica-se que 50% dessas participantes, diretoras de pré-escolas da cidade de Santo André, eram casadas e outros 30%, no momento da pesquisa, eram solteiras.

Quanto à formação inicial, sintetizada na Tabela 8, as participantes afirmaram que:

Tabela 8 – Distribuição das diretoras em relação à formação		
Curso	Frequência absoluta (N=12)	Frequência relativa (%)
Pedagogia	12	100

Fonte: Elaboração do autor (2018).

A Tabela 8 demonstra que a totalidade das diretoras escolares detinha em suas formações o curso de Pedagogia. De fato, trata-se da formação apropriada e necessária para a atuação neste tipo de cargo.

Em relação ao tipo de instituição em que se formaram essas diretoras, a Tabela 9 sintetiza os dados:

Tabela 9 – Distribuição das diretoras em relação ao tipo de instituição

Instituição	Frequência absoluta (N=12)	Frequência relativa (%)
Pública federal	1	8,3
Pública estadual	1	8,3
Pública municipal	1	8,3
Privada	9	75

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

Com os dados da Tabela 9, fica evidente que a graduação inicial das diretoras ficou a cargo das instituições privadas. Somente três diretoras se formaram em entidades públicas.

Em relação ao tipo de curso formativo, a Tabela 10 sintetiza os dados:

Tabela 10 – Distribuição das diretoras em relação à forma de realização da graduação

Instituição	Frequência absoluta (N=12)	Frequência relativa (%)
Presencial	10	84
Semipresencial	1	8
À distância	1	8

Fonte: Elaboração do autor.

A maioria das diretoras eram formadas em cursos presenciais, de acordo com a Tabela 06. No entanto, uma delas se formou em um curso semipresencial e outro em um tipo de curso a distância.

Em relação a possuir pós-graduação, a Tabela 11 sintetiza os dados:

Tabela 11 – Distribuição das diretoras em relação a pós-graduação

Instituição	Frequência absoluta (N=12)	Frequência relativa (%)
Sim	9	75

Não	3	25%
------------	----------	------------

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

No que se refere à pós-graduação, as diretoras de Santo André demonstraram qualificação adequada em sua totalidade. Neste particular, 75% possuíam algum tipo de pós.

Essas diretoras da cidade de Santo André trabalhavam na Educação, em média, 20 anos, tempo suficiente para estarem a par dos trâmites que envolvem a gestão escolar. Essas profissionais tinham experiência na direção de escola de cinco anos em média, com cargas de cerca de 40 horas por semana em suas escolas.

5.1.2 Dados das entrevistas

Ao analisar a percepção das diretoras escolares sobre a Educação Física na pré-escola a partir dos desafios e as dificuldades encontrados, os dados revelaram: 1) o profissional que ministra as aulas, 2) o local das aulas, 3) a análise da gestão sobre a educação física na pré-escola, 4) as principais dificuldades e desafios enfrentados pela gestão escolar.

1) O profissional que ministra as aulas (algumas particularidades)

Os dados advindos das entrevistas com as diretoras revelaram que, nesta cidade, o professor especialista de Educação Física era o responsável por ministrar as aulas para as crianças de pré-escola.

No entanto, existem algumas particularidades em relação às aulas na cidade de Santo André. Neste particular, há o profissional especialista em Educação Física para atuar com os alunos de pré-escola quando se trata de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF). Por outro lado, quando se trata de uma creche, que também atende crianças de idade pré-escolar, neste caso, é a própria professora polivalente que assiste os alunos. Como sinalizou uma participante: “é o professor de Educação Física que dá aula aqui na EMEIEF, mas quando é na creche, aquelas que têm pré, aí não. Aí é a professora da sala” (DIRETORA-07)

Nos dois casos, o professor que atua tem autonomia para a realização das aulas em seus aspectos didáticos e metodológicos. Tal situação significa que ele realiza as escolhas para as crianças com o acompanhamento de um profissional do campo pedagógico. Uma das entrevistadas disse que “o professor tem autonomia

para fazer o que quer” (DIRETORA-06), mas “ele tem de buscar as melhores práticas e aulas para dar para as crianças” (DIRETORA-12).

As diretoras sinalizaram que as aulas de Educação Física eram, em geral, organizadas duas vezes por semana e, neste contexto, elas tinham, em média, a duração de 60 minutos cada aula.

2) Local das aulas

As diretoras informaram que os espaços para a realização das aulas de Educação Física são muito variados, ocorrendo, em geral, nas quadras ou nos pátios da escola e, às vezes, em espaços adaptados pelos professores. No caso das EMEIEFs, a maioria dessas escolas tem quadra de esportes.

Quanto a essa questão do local, uma participante disse que “as aulas acontecem geralmente nas quadras de esportes. Já fui diretora de outras escolas e a aula era em espaços improvisados.” (DIRETORA-02).

3) A análise das diretoras escolares sobre a Educação Física na pré-escola

Em geral, as diretoras indicaram que a prática da Educação Física na pré-escola é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Elas citaram que a EF atua na melhoria do movimento do corpo como um todo e proporciona desafios para que sejam transpostos pelas crianças, em um processo de múltiplos aprendizados, que vão da coordenação à cooperação.

Como afirmou uma entrevistada: “a Educação Física para essas crianças, com essa idade, nossa, é fundamental, pois elas usam o corpo para tudo e aprendem por meio do corpo.” (DIRETORA-04).

Algumas profissionais (06) sinalizaram que a EF atua no desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social, sendo, desta forma, essencial para a formação integral das crianças, sobretudo para que elas possam se conhecer e explorar o ambiente escolar.

As diretoras sinalizaram também que os professores especialistas de Educação Física que ministram aulas nessa etapa da educação infantil realizam semanalmente, em conjunto com seus coordenadores ou diretores, algum tipo de formação que inclui planejamentos, orientações pedagógicas e a elaboração de documentos baseados na legislação para a educação básica.

Toda semana “acaba tendo algum tipo de formação. Às vezes, é uma reunião, outras ocorrem planejamentos e outras até mesmo leitura. É um trabalho muito proveitoso realizado pelos professores de Educação Física” (DIRETORA-12).

4) As principais dificuldades e desafios enfrentados pela gestão escolar

Para a questão das dificuldades e dos desafios, as respostas foram quase unânimes. As diretoras entrevistadas indicaram que quando o professor de Educação Física falta ou fica ausente da escola sem substituto, acaba causando certo transtorno na organização logística e de pessoal no cotidiano escolar.

Quando o professor falta “a escola tem de arrumar uma forma de se reorganizar. Nem sempre é fácil. E tem mais: as crianças esperam por essas atividades. Eles gostam muito” (DIRETORA-12).

Foi indicada também a necessidade de se ter um bom profissional para atuar com as crianças. O tema formação de professores esteve presente nas falas de todas as diretoras entrevistadas. Uma profissional indicou que “a questão da formação dos professores é central e nós estamos recebemos profissionais cada vez mais mal formados, sem conhecimento sequer das crianças” (DIRETORA-11).

Em relação à formação da professora generalista (de sala de aula), as diretoras (07) indicaram a falta de conhecimentos específicos em Educação Física. Sem tais conhecimentos, a professora “fica somente dando joguinhos, muitas vezes os mesmos. Até as crianças se cansam” (DIRETORA-12).

Outra questão destacada pelas diretoras que foi unânime se associou à infraestrutura escolar, sobretudo à falta de espaços (salas, parque infantil, laboratório de informática, quadras), equipamentos (TV, Internet) e materiais para as aulas de Educação Física (pneus, cordas, entre outras coisas).

Uma diretora indicou que “a questão da falta de espaços é algo que temos de enfrentar e, com isso, em muitas atividades os professores têm de improvisar. Isso é geral, você vê em todas as escolas (DIRETORA-11).

Alguns diretores (4) indicaram que o furto dos materiais de Educação Física também se torna um dos fatores dificultantes e desafiantes para a gestão como um todo.

5.2 O município de São Bernardo do Campo

Inicialmente são apresentados os resultados da análise documental da cidade de São Bernardo para, em seguida, revelar os dados do perfil das diretoras e, por fim, os elementos das entrevistas realizadas com as mesmas profissionais.

5.2.1 A análise dos documentos

Na cidade de São Bernardo do Campo existe o documento da Proposta Curricular da Educação Infantil (2007). Trata-se de um documento da Secretaria de Educação e Cultura que funciona como orientador para os projetos, programas e atividades da educação infantil, em geral, e da Educação Física na pré-escola, em particular.

Baseado nas premissas de “Corpo e Movimento”, a proposta inicia com um breve histórico desses temas, indicando que essas questões ligadas ao corpo e ao movimento foram influenciadas por situações históricas e sociais. O documento traz, em seguida, a fundamentação teórica baseada em autores como Piaget, Wallon e a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998.

A Proposta apresenta: os objetivos, os conteúdos e a estruturação do trabalho pedagógico, que é distribuída em: Espaço e Materiais, Relações Pessoais e as Dimensões do Tempo. Ela prevê também: 1) as estratégias de ensino e aprendizagem baseadas em quatro tipos de atividades - jogos e brincadeiras, exploração de materiais, circuitos e ritmos, danças e rodas cantadas, e 2) orientações didáticas para os professores.

Quanto aos objetivos, esses são, grosso modo, um aprofundamento e a ampliação daqueles já foram estabelecidos para as crianças de zero a três anos. Eles estavam atrelados à questão de:

[...] perceber suas possibilidades e limites de ação através da exploração de diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, trajetória, resistência e flexibilidade; conhecer e aperfeiçoar diferentes possibilidades de movimento, aprendendo a controlá-lo para utilizar em jogos, brincadeiras, danças e demais situações, compreendendo os movimentos como forma de expressão; explorar movimentos individuais e em grupos para perceber suas diferentes possibilidades em cada situação; valorizar suas conquistas corporais e as do outro; desenvolver a capacidade de construção e o respeito as regras que organizam as diferentes atividades. (SEDUC, 2007, p. 124).

Em relação aos conteúdos, esses estão estruturados em dois blocos: “possibilidades expressivas do movimento, função tônica e caráter instrumental,

função cinética” (ibid., p. 12). A organização desses conteúdos necessita respeitar as diferentes potencialidades das crianças em cada faixa etária e também suas culturas corporais.

Quanto aos conteúdos expressivos, trata-se da:

[...] ampliação do conhecimento e respeito pelas culturas corporais, considerando a cultura local, nas diversas épocas da história e por diferentes grupos sociais, por meio do resgate de jogos, brincadeiras e danças; Compreensão dos movimentos corporais - gestos e ritmos. (SEDUC, 2007, p. 125).

Quanto aos instrumentais, trata-se do:

Reconhecimento das suas possibilidades e limites de ação por meio da exploração de diferentes qualidades e dinâmicas do movimento - força, velocidade, trajetória e resistência; Conhecimento e aperfeiçoamento das diferentes possibilidades de movimento, aprendendo a controlá-lo para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações; Ampliação da capacidade de manuseio dos diferentes materiais e objetos, utilizando movimentos de preensão, encaixe, lançamento nas situações de jogo; Valorização das regras de organização das atividades de jogos; Valorização das suas conquistas corporais e as do outro. (SEDUC, 2007, p. 125-126).

Em relação à organização do trabalho na área de Corpo e Movimento, esta está distribuída em: Espaço e Materiais (1), Relações Pessoais (2) e as Dimensões do Tempo (3).

Na questão de Espaço e Materiais (1), as indicações sugerem a improvisação e a capacidade de criação do professor:

Muitas vezes o educador atrela a possibilidade do trabalho na área de Corpo e Movimento com a existência de materiais. No entanto, esquece que quando se é criança, em muitas situações de brincadeiras, não se utiliza material algum - ou, então ele é confeccionado com sucata, com a ajuda de adultos, ou retirado do próprio ambiente. Inúmeras brincadeiras sem material fazem parte do repertório dos educadores (SEDUC, 2007, p. 126).

Neste contexto, a sugestão induz os professores para que tenham seus planejamentos a partir de princípios de flexibilidade e para a adequação dos diferentes espaços com as crianças. Assim, a Proposta pedagógica indica:

Quando pensar nos lugares para trabalhar com área de Corpo e Movimento, o educador ver que qualquer espaço pode ser um lugar privilegiado, desde que não restrinja o movimento das crianças – o que não contrariaria os princípios que norteiam este documento. (SEDUC, 2007, p. 126).

Na questão das Relações Pessoais (2), indica-se a necessidade de, nas escolas, existirem adultos que ensinem jogos e brincadeiras para as crianças.

Brincar é fruto da relação social do sujeito: portanto se aprende com outros – e é função fundamental para a criança ter adultos que lhe ensinem os jogos e as brincadeiras. A escola é um dos lugares onde acontece a construção dessa cultura lúdica e o educador, ao socializar os conhecimentos de todos, ajuda o grupo a construir um repertório comum de brincadeiras. Como mediador, possibilita momentos de interação e discussão entre as crianças, ajudando-as a fazerem relações entre o que já sabem e esses novos conhecimentos. (SEDUC, 2007, p. 127).

Considerando que os professores possuem repertórios de jogos e brincadeiras para trabalhar com as crianças, é importante ter como princípio básico o respeito à diversidade e a preocupação com a inclusão de alunos para que todos participem, em um contexto que pressupõe um planejamento abrangente e flexível.

Na questão das Dimensões do Tempo (3), as indicações sinalizam que se deve respeitar o tempo das crianças e, neste caso, o tempo deve ser compreendido com “um conceito subjetivo, carregado de afetividade e, portanto, sentido de um modo diferente por cada criança. Considerar o tempo que ela necessita para a realização da atividade é uma forma de respeitar-lhe o próprio ritmo. ” (SEDUC, 2007, p. 127).

A proposta prevê, ainda, as estratégias de ensino e de aprendizagem baseadas em quatro tipos de atividades: jogos e brincadeiras, exploração de materiais, circuitos e ritmos, e danças e rodas cantadas. Trata-se de atividades que necessitam ser previamente planejadas pelo professor, incluindo uma reflexão sobre o tempo, local e a organização do espaço. Também é necessário o registro das experiências para possibilitar o avanço desses novos desafios para as crianças.

Em cada uma dessas estratégias existem orientações didáticas para os professores. No primeiro caso, jogos e brincadeiras, essas oferecem possibilidades relevantes de aprendizagens em um contexto rico em significados para as crianças. Essas atividades permitem também o confronto de percepções e das informações, possibilitando mudanças nas crianças em termos de atitudes, normas e valores.

Nos jogos e brincadeiras, as orientações didáticas são as seguintes:

- Propor atividades nas quais todos participem, visando a desenvolver um clima de cooperação e respeito em que as crianças estejam em movimento, evitando tempo de espera. Nas brincadeiras onde h- regras do tipo perdeu cai-fora, como: corre-cutia, danças das cadeiras, pega-pega e outras, o educador pode combinar novas regras. Por exemplo: resolver que quem foi

pego sai, mas entra novamente na brincadeira quando outro colega for pego em seguida; dividir a turma em vários subgrupos, diminuindo assim o tempo de espera e mantendo o clima de envolvimento das crianças;

- Adequar as regras, os espaços, os materiais e as formas de atuação de acordo com o seu grupo e suas especificidades (faixa etária, interesse, capacidades individuais);

- Considerar que em todas as atividades, as regras podem ser socializadas e/ou construídas com antecedência (e, algumas, até no decorrer do jogo) e, que as próprias crianças podem criar novas regras; propor atividades que não ofereçam riscos a integridade física dos participantes;

- Elaborar atividades nas quais sejam privilegiadas a cooperação e a superação de desafios sem estimular a cooperação e a competição acirrada entre os participantes;

- Conversar com a família, no sentido de buscar orientações com o médico que acompanha a criança, quando houver dúvidas de que alguma criança do grupo possa executar determinado movimento, por questões de saúde;

- Considerar a expressividade de cada um no momento das brincadeiras e orientar os alunos nos momentos de conflito, para que eles desenvolvam atitudes de respeito com o próximo, não permitindo qualquer situação que cause constrangimento e humilhação a qualquer membro do grupo;

- Garantir a constância dos jogos e brincadeiras e retomá-los sempre que julgar necessário para resolver conflitos;

- Socializar atitudes e garantir que todos aprendam as regras, considerando também situações em que a criança pede para repetir alguma informação ou o próprio jogo, para resolver alguma dúvida ou porque ela se saiu bem e quer experimentar o prazer de jogar novamente;

- Acompanhar as atividades, observando e intervindo quando julgar necessário para propor novas questões, situações e desafios, pois é por meio dessa ação que as crianças estruturam novos conhecimentos, estratégias e habilidades;

- Prever momentos para avaliar a atividade com as crianças, logo após sua realização ou antes de repeti-la com o grupo. As crianças podem representar essas atividades por meio de diferentes linguagens: gráfica, artística, oral etc., o que possibilita a tomada de consciência e a reflexão sobre as áreas realizadas;

- Ter um olhar atento para perceber quando a criança não quer brincar - e acolhê-la- pois há muitos aspectos implicados: medo de se arriscar, de se expor. Garantir momentos nos quais as próprias crianças ensinem suas brincadeiras preferidas para os colegas é uma forma de o educador lidar com essa situação. Ele também pode fazer uma lista de brincadeiras preferidas da turma junto com as crianças e incluí-las em seu planejamento (SEDUC, 2007, p. 130).

Como pode ser visto, as orientações são múltiplas e se relacionam às questões de propor e acompanhar atividades, elaborar situações desafiadoras e de cooperação para as crianças, atuar em conjunto com a família, avaliar os pequenos, acolher as diversas manifestações, entre outros pontos.

No segundo caso, os circuitos, esses são compostos de movimentos com uma proposta de permitir a criação de situações onde as crianças possam ultrapassar obstáculos, explorando suas potencialidades nos movimentos de seu próprio corpo. Neste contexto, são usados materiais existentes na escola, tais como bancos, mesas e cadeiras, caixas, colchões, entre outros.

As orientações didáticas aos professores versam sobre:

- Propor atividades nas quais as crianças tenham maior autonomia para circular, criar e escolher as que mais lhes interessem, possibilitando ao professor acompanhá-las mais de perto,
- Intervir nas atividades ou ficar junto das crianças que solicitarem ajuda em propostas que ofereçam desafios mais arriscados.
- Intervir indiretamente na ação das crianças por meio do lançamento de questões ou problemas a resolver e pelas sugestões de modificação ou variação constantes.
- Considerar a ludicidade presente nessa proposta e as diversas possibilidades de a criança realizá-la.
- Evitar os momentos de espera, possibilitando que todas as crianças participem ao mesmo tempo do circuito.
- Respeitar o interesse das crianças, não obrigando as mesmas a passarem por todas as propostas do circuito, e sim incentivá-las.
- Permitir que as crianças definam as ações sobre os materiais, cabendo-lhes a liberdade de tomar algumas decisões em função de seu desenvolvimento físico e material. (SEDUC, 2007, p. 132)

Nesta parte das orientações, observam-se questões como propor ações para ampliar a autonomia das crianças, intervir nas atividades, respeitar o interesse das crianças, entre outras coisas.

No terceiro caso, na exploração de materiais, estão atividades que englobam um mesmo material, tal como pneus, ou uma grande variedade deles. Neste particular aparecem a peteca, a corda, o bambolê, entre outros. Na exploração de diversos materiais e as possibilidades de movimento, as crianças aprendem as relações entre eles, suas características e a função social do objeto.

Há, neste contexto, algumas orientações didáticas para os professores:

- Orientar as crianças quanto ao uso dos materiais, para obter delas melhores resultados. Exemplos - como bater a corda, onde se posicionar etc.
- Trabalhar com materiais utilizados socialmente e impregnados de conteúdos socioculturais.
- Fazer intervenções para que as crianças possam avançar e superar desafios ao explorar as possibilidades dos materiais. (SEDUC, 2007, p. 133).

Por fim, no último caso, danças e rodas cantadas, a dança é apresentada como a forma de expressão mais antiga da humanidade. Ela pode ser interpretada como a linguagem do movimento do corpo. Trata-se de uma forma de comunicação criativa que expressa o afeto.

Nas orientações didáticas para os professores, encontram-se questões como:

- Propor diferentes ritmos, intervindo e chamando a atenção para as diversas possibilidades do movimento em cada ritmo.

- Introduzir diferentes materiais para estimular movimentos variados em consonância com o ritmo.
- Permitir que, em atividades com música e rodas cantadas, a criança possa expressar-se de acordo com o seu próprio ritmo.
- Construir as coreografias com as crianças, aproveitando a diversidade da sua expressão corporal no contato com a música.
- Apresentar para as crianças coreografias características de diferentes grupos culturais.
- Respeitar as especificidades dos diferentes grupos socioculturais, não obrigando as crianças a realizarem ações que julguem digressoras, como, por exemplo, dançar, cantar hinos ou outras canções, etc.
- Utilizar apoio audiovisual, fotos ou outros tipos de pesquisa para enriquecer o conhecimento das crianças sobre os diferentes ritmos e danças.
- Proporcionar atividades com danças e brincadeiras cantadas, com repertório das próprias crianças, ampliado pelas pesquisas dos professores. (SEDUC, 2007, p. 134).

A Proposta Curricular da Educação Infantil da cidade de São Bernardo é bem diversificada e foi construída baseada nas premissas do corpo e do movimento. É constituída, em geral, de objetivos, conteúdos e fundamentada no trabalho de pesquisadores como Piaget e Wallon. Também está assentada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998.

5.2.2 Perfil das participantes

Em relação ao perfil das profissionais que participaram deste estudo, da cidade de São Bernardo, a Tabela 12 revela a questão do sexo:

Tabela 12 – Sexo das participantes		
Sexo	Frequência absoluta (N=16)	Frequência relativa (%)
Masculino	0	0
Feminino	16	100

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Em São Bernardo do Campo, a totalidade das profissionais que ocupavam o cargo de diretora escolar nas pré-escolas analisadas neste estudo pertencia ao sexo feminino.

Quanto à idade, a Tabela 13 mostra os seguintes resultados:

Tabela 13 – Distribuição das diretoras em relação à idade				
Idade (N=16)	Mínima	Máxima	Média	Desvio Padrão
	34	56	50	8,56

Fonte: Elaboração do autor, 2018

Quanto à idade das participantes, existe uma variação de 16 anos entre a idade mínima e a máxima das diretoras que participaram deste estudo. A média de idade foi, aproximadamente, de 45 anos.

Já o estado civil das participantes está distribuído nos dados da Tabela 14:

Tabela 14 – Distribuição das diretoras em relação ao estado civil

Estado civil	Frequência absoluta (N=16)	Frequência relativa (%)
Casado	15	93,75
Divorciado	01	2,25

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nos dados da Tabela 14, verifica-se que um pouco mais de 90% dessas participantes, a maioria, portanto, eram casadas. Outro grupo menor, de aproximadamente 2%, eram divorciadas.

Quanto à formação inicial, a Tabela 15 demonstra que:

Tabela 15 – Distribuição das diretoras em relação à formação

Curso	Frequência absoluta (N=16)	Frequência relativa (%)
Pedagogia/ magistério	14	87,5
Outra graduação	02	12,5

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nos dados verificados na Tabela 15, pode-se apreciar que uma grande concentração de diretoras era formada em cursos de Pedagogia, perto de 90%. Porém, algumas tinham formações em outras áreas.

Em relação ao tipo de instituição em que se formaram as participantes, a Tabela 16 sintetiza os dados:

Tabela 16 – Distribuição das diretoras em relação ao tipo de instituição

Instituição	Frequência absoluta (N=15)	Frequência relativa (%)
Pública federal	-	
Pública estadual	-	

Pública municipal	-	
Privada	15	100%

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Todas as diretoras da cidade de São Bernardo do Campo que participaram deste estudo realizaram suas formações iniciais em universidades ou faculdades particulares.

Em relação ao tipo de curso em que se formaram, a Tabela 17 sintetiza os dados:

Tabela 17 – Distribuição das diretoras em realização a forma de realização da graduação

Instituição	Frequência absoluta (N=16)	Frequência relativa (%)
Presencial	16	100
Semipresencial	-	0
À distância	-	0

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nesta amostra analisada de diretoras da pré-escola, 100% delas foram formadas em cursos na modalidade presencial. Nenhuma participante se formou em cursos a distância, por exemplo.

Em relação a possuir pós-graduação, a Tabela 18 demonstra os seguintes dados:

Tabela 18 – Distribuição das diretoras em relação a pós-graduação

Instituição	Frequência absoluta (N=12)	Frequência relativa (%)
Sim	100	-
Não	-	-

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Os dados revelaram que todas as diretoras que atuavam nas pré-escolas analisadas neste estudo tinham algum tipo de pós-graduação, seja na área de Educação ou em outra área.

Essas diretoras da cidade de São Bernardo estavam atuando na Educação, em média, por 25 anos. Elas tinham experiência na direção escolar de, em média, 16 anos, e a carga horária de trabalho semanal de 40 horas.

5.2.3 Dados das entrevistas

Ao analisar a percepção das diretoras escolares sobre a Educação Física na pré-escola a partir dos desafios e das dificuldades observadas, os dados revelaram informações sobre: 1) o profissional que ministra as aulas, 2) o local das aulas, 3) a análise da gestora sobre a Educação Física na pré-escola, 4) as principais dificuldades e desafios enfrentados pela gestão escolar.

1) O profissional que ministra as aulas (algumas particularidades)

Na cidade de São Bernardo do Campo, as aulas de Educação Física na pré-escola são ministradas pela professora de sala de aula, geralmente uma pedagoga com formação superior.

Essas aulas são ministradas pela professora duas vezes por semana. Ela é a responsável pela preparação da aula, do espaço a ser utilizado e dos materiais selecionados. Neste caso, “a professora de sala é quem é encarregada de preparar tudo, desde o material até o local onde a aula vai acontecer” (DIRETORA-15).

Como já foi sinalizado neste estudo, a professora utiliza como referência a proposta curricular da cidade, baseada no trabalho sobre o eixo corpo e movimento, segundo informa a Diretora-14.

A partir dessa proposta curricular, a professora seleciona o tema da aula, que pode constituir-se de jogos, brincadeiras, algum tipo de dança, entre outros. Ela também tem que fazer o planejamento semanal, por meio do semanário. Nesta organização, elas descrevem o que será trabalhado com as crianças.

Toda semana “as professoras devem programar as aulas para o trabalho no eixo corpo e movimento. Para isso, elas planejam e colocam no semanário, que serve de orientação para o trabalho” (DIRETORA-12). Com esta organização e atuação, “a professora vai acompanhando o desenvolvimento da criança. No fim, ela tem de avaliar se melhorou” (DIRETORA-15).

2) Local das aulas

Como a infraestrutura para a etapa da educação infantil - pré-escola tem passado por modificações impelidas pelas leis vigentes a serem implementadas, nesta cidade (BNCC), as diretoras indicaram que as aulas acontecem em espaços adaptados, tais como pátios, parques infantis, entre outros.

Muitas vezes, de acordo com as entrevistadas, as aulas ocorrem onde “é possível de se improvisar. Onde se tem um espaço para elas. Às vezes, até mesmo

na sala de aula a professora improvisa para as crianças vivenciarem o corpo” (DIRETORA-13).

3) A análise da gestora sobre a Educação Física na pré-escola

As diretoras consideram a prática da atividade física na pré-escola essencial para o desenvolvimento das crianças. Segundo elas, é fundamental para que as crianças se percebam por meio do movimento, aprendam a se expressar por meio de jogos, brincadeiras e danças e valorizem suas conquistas corporais.

Para a maioria das gestoras, a Educação Física tem uma função muito importante, qual seja auxiliar no processo de alfabetização das crianças, pois ajuda no desenvolvimento da lateralidade, entre outras coisas. A “Educação Física é importante na alfabetização das crianças como nos ensinou Emília Ferrero” (DIRETORA-10).

Uma particularidade registrada por algumas diretoras (quatro delas) atrelou-se à questão de que algumas professoras precisam ser lembradas para trabalhar o eixo corpo e movimento, ou seja, as aulas de Educação Física: “algumas professoras se não lembramos das aulas de corpo e movimento para as crianças, essas esquecem e as crianças ficam sem esta parte que é tão importante” (DIRETORA-12).

4) As principais dificuldades e desafios enfrentados pela gestão escolar.

É unânime, entre as diretoras entrevistadas, que a ausência de uma boa infraestrutura é uma das principais dificuldades enfrentadas. Em relação a esse tema, as profissionais indicaram a falta de materiais, estruturados e não estruturados, e de espaços, como quadra de esportes e parque infantil. Uma das diretoras sinalizou que em sua escola “não há parque e nem quadra de esportes. As aulas têm de acontecer onde é possível. Às vezes, na própria sala de aula” (DIRETORA-15).

Uma grande parte das diretoras (mais de 70%) indicou que havia falta de materiais em muitas escolas. Tal situação, segundo essas profissionais, se constitui também em uma grande dificuldade: “na minha escola não temos os materiais adequados e isso atrapalha a professora quando ela quer fazer algo diferente” (DIRETORA-14).

Outra questão que apareceu estava relacionada à ausência de cursos de formação para as professoras que realizam essas aulas, pois elas não apresentam formação sólida na questão da Educação Física: “muitas professoras não foram bem

formadas nesta área e precisam de cursos. Mas são poucos os que são oferecidos para elas” (DIRETORA-15).

Em relação a esta formação, as diretoras citaram que ela deveria ser assentada em conhecimentos da Educação (filosofia, didática) e conhecimentos mais específicos sobre as crianças: como elas aprendem, o que fazer para que ela se desenvolva, entre outras coisas. “Os cursos de formação de professores precisam ensinar didática e as fases das crianças, isto é, como elas aprendem na troca com os outros e o que eu como professora posso fazer para melhorar a vida da criança” (DIRETORA-14).

5.3 O município de São Caetano

Nesta parte do trabalho, apresentam-se, inicialmente os resultados da análise documental e em seguida revelam-se os dados do perfil das diretoras e, por fim, os elementos das entrevistas realizadas com as mesmas profissionais.

5.3.1 A análise dos documentos

O documento analisado na cidade de São Caetano do Sul foi o de Orientações Curriculares para a Educação Infantil / Secretaria de Educação, Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação Dra. Zilda Arns.

Tal documento, publicado em 2013, é dividido em: 1. Identidade e Autonomia 2. Artes Visuais 3. Música 4. Movimento 5. Linguagem Oral e Escrita 6. Matemática 7. Natureza e Sociedade. Neste contexto, foi analisado item de movimento.

O documento sinaliza, inicialmente, a educação infantil no contexto da educação Básica, indicando as possibilidades de articulação entre as experiências e os saberes das crianças a partir dos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Isso tudo com o intuito de potencializar o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos.

A base norteadora do documento é o Referencial Curricular Nacional da Educação infantil (RCNEI, 2010), bem como autores consagrados como Piaget, Wallon, Vigotsky, entre outros. As orientações curriculares trazem também uma síntese da história da educação infantil no Brasil e da cidade de São Caetano do Sul. Neste contexto, é apresentada a rede de ensino, em termos de escolas e número de alunos, entre outros.

Destacam-se, nas Orientações Curriculares (OC), três fundamentos que perpassam todos os componentes pedagógicos: o acolhimento (1), o cuidar e o educar (2) e o brincar (3).

No caso do acolhimento (1), as OC indicam que o ingresso das crianças na escola é um momento muito especial para ela e para seus familiares, considerando que vários sentimentos estão envolvidos (medo, curiosidade, ansiedade, incerteza, entre outros) e esses necessitam ser respeitados e entendidos pela instituição escolar.

As OC sinalizam que

Na escola, o tempo para que as reações emocionais se estabilizem podem variar de acordo com as características de cada criança e do contexto familiar em que está inserida. Dessa forma, a flexibilidade das instituições de EI (para o atendimento das singularidades e considerando todas as informações que os pais trazem para a escola) é fundamental no processo de adaptação e bom acolhimento diário das crianças. As relações de parceria e confiança entre escola e família tornam-se, desta forma, essenciais para o bem-estar das crianças na rotina escolar (OCSCS, 2013, p. 49).

Neste sentido, de acordo com as OC, a escola deve atuar propondo o acolhimento com o intuito de ajudar as crianças e as famílias a lidarem com os sentimentos envolvidos na separação e, desta forma, garantir:

Cuidados específicos (para os menores de 3 anos) e rituais para comer, dormir, usar o banheiro, mantendo a rotina caseira; Contato visual com a rotina para que antecipem alguns momentos de seu dia a dia (para maiores de 3 anos); A permanência de seus objetos de apego (ou transicionais) que lhes proporcionem conforto emocional e segurança; Conversas diárias com a criança sobre seus sentimentos para promover sua autoconfiança; A permanência (gradualmente reduzida) de um familiar no ambiente escolar; Uma rotina estável que permita à criança localizar-se no tempo e no espaço, para construir vínculos; A organização de cantos de atividades diversificadas, valorizando os brinquedos preferidos pelos pequenos onde o professor possa dispensar atenção especial às crianças em adaptação; Brincadeiras com intervenções no parque, na areia, com água, entre outras. (OCSCS, 2014, p. 50)

No segundo caso, o cuidar e o educar (2) se apresentam como tarefas complexas e cheias de desafios e conquistas para os adultos e para as crianças envolvidas nessas ações. Assim, as OC indicam que o vínculo indissociável “entre o cuidar e o educar permeia toda a prática pedagógica do professor, garantindo a coesão necessária para o pleno desenvolvimento das crianças e constituindo-se num compromisso da instituição de EI com as famílias” (OCSCS, 2013, p. 51).

Tal situação objetiva, de acordo com as OC, a criação de ações para que as crianças:

Sintam-se seguras, protegidas e saudáveis; Aprendam a respeitar o outro nas suas diferenças; Produzam, transformem e se apropriem de forma crítica e autônoma, de linguagens, conhecimentos, instrumentos, procedimentos, atitudes, valores, costumes e práticas da cultura em que estão inseridas, necessários à vida coletiva; Construam sua identidade e autonomia; Sintam-se sempre desafiadas e não percam a relação prazerosa com a busca pela compreensão do mundo; Sintam-se bem e felizes; Desenvolvam-se na sua integralidade, tanto nos aspectos cognitivos, quanto afetivos, físicos, sociais, éticos e estéticos, contribuindo com sua formação (SALLES; FARIA, 2012 apud OCSCS, 2013, p. 52 apud).

No terceiro caso, o brincar (3) traz referências do Referencial Curricular Nacional da Educação infantil (RCNEI, 2010), de Piaget, Wallon, Vigotsky, entre outros. Neste sentido, as OC indicam que:

A criança é um ser social e o seu desenvolvimento acontece a partir das interações que estabelece com outros. Mesmo muito pequena, ela se depara com situações nas quais busca soluções imediatas. Por meio de tais interações e brincadeiras ela vai, paulatinamente, obtendo os instrumentos necessários para solucionar seus conflitos. A EI, por meio do brincar, torna-se um rico espaço para que a criança desenvolva competências sociais fundamentais para sua vida (OCSCS, 2013, p. 55).

Pelo trecho destacado, percebem-se claramente indicações para que a criança brinque por meio de intervenções no meio e possa, com tais situações, desenvolver competências sociais, motoras, cognitivas, entre outras.

As Orientações Curriculares também indicam que “na faixa etária de zero a cinco anos, idade pré-escolar, quanto menor a criança, maior é a responsabilidade do adulto de lhe proporcionar experiências posturais e motoras variadas” (ibid.).

As OC sinalizam, ainda, para que a criança realize a necessidade de:

Explorações que faz de seu corpo, o reconhecimento de sua autoimagem, privilegiam a construção de sua identidade. Portanto é importante trabalhar com espelhos, brincar de faz de conta e proporcionar situações lúdicas para aprender suas características físicas, que são fundamentais para o desenvolvimento da criança e o conhecimento de si e do outro. (OCSCS, 2013, p. 113).

Outras indicações das orientações vão no sentido de que a expressividade do movimento se traduz pelas “brincadeiras de roda, cantigas, jogos, melodias e brincadeiras livres, que fazem parte do repertório infantil, contemplam a cultura lúdica e o brincar espontâneo” (OCSCS, 2013, p. 113).

As OC da rede de ensino de São Caetano do Sul apresentam objetivos e conteúdos para serem desenvolvidos. Entre os objetivos estão:

Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para se expressar nas brincadeiras e nas demais situações de interação; Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras; Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos; Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação; Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades do seu corpo; Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações; Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos; Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos, desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo. (OCSCS, 2013, p. 116).

Podem-se observar, entre os objetivos situados, questões atreladas ao explorar, ampliar possibilidades, utilizar movimentos, apropriar-se do corpo, entre outras, todas buscando o desenvolvimento da criança.

Quanto aos conteúdos gerais, aparecem:

Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros; Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral; Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras; Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, de brincadeiras e de outros movimentos; Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança; Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo; Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc.; Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.; Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas; Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento; Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa; Valorização de suas conquistas corporais; Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais (OCSCS, 2013, p. 116-117).

Os conteúdos são integrados aos objetivos e, em geral, buscam a exploração, a ampliação de capacidades, a participação e a experimentação, entre outras questões para o desenvolvimento das crianças.

Nas OC da cidade de São Caetano do Sul - educação infantil, o eixo movimento se divide na área de expressividade (cultura lúdica, brincar espontâneo e movimentos expressivos) e equilíbrio e coordenação (apropriação e consciência corporal).

A área de expressividade/cultura lúdica apresenta os conteúdos referentes a cada nível (berçário menor, berçário maior e G1, G2, G3, G4 e G5²) e a habilidades que necessitam ser desenvolvidas pelos alunos. A Figura 2 abaixo ilustra a situação:

Figura 2 – Habilidades da cultura lúdica distribuídas por níveis da EI

EXPRESSIVIDADE						
1. CULTURA LÚDICA						
CONTEÚDOS	BERÇÁRIO MENOR	BERÇÁRIO MAIOR E G1	G2	G3	G4	G5
Conhecimento e participação em brincadeiras e jogos tradicionais da infância: roda, brincadeiras cantadas, brincadeiras de mão, jogos de adivinha, de pegar, de regras e parlendas, etc.	Ouvir e familiarizar-se com músicas, prendas e parlendas durante a rotina; Participar de brincadeiras simples, com objetos (bola, corda, etc.) e brincadeiras tradicionais.	Participar de brincadeiras cantadas com músicas, parlendas, jogos de roda, com objetos (bola, corda, etc.) e regras simples.	Conhecer e participar de brincadeiras cantadas com músicas, parlendas, jogos de roda, com objetos (bola, corda, etc.) e regras simples; Apontar suas brincadeiras tradicionais e cantorias preferidas.	Conhecer e participar de brincadeiras cantadas com músicas, parlendas, jogos de roda, com objetos (bola, corda, etc.) e regras simples; Nomear suas brincadeiras tradicionais e cantorias preferidas para contribuir com a formação do repertório do grupo.	Conhecer e participar de brincadeiras cantadas com músicas, parlendas, jogos de roda, com objetos (bola, corda, etc.) e regras; Nomear suas brincadeiras tradicionais e cantorias preferidas para contribuir com a formação do repertório do grupo; Trazer de casa, novas contribuições de brincadeiras, parlendas e	Conhecer e participar de brincadeiras cantadas com músicas, parlendas, brincos, jogos de roda e com objetos (bola, corda, etc.) e regras; Nomear e justificar suas brincadeiras e cantorias preferidas para contribuir com a formação do repertório do grupo; Trazer de casa, novas contribuições de brincadeiras, parlendas e brincados

Fonte: Orientações Curriculares de SCS, p. 118-119.

Quanto ao brincar espontâneo, a Figura 3, a seguir, revela os conteúdos e as habilidades e como essas estão distribuídas desde o berçário menor até o grupo 5.

² A educação infantil da cidade de São Caetano do Sul está dividida em níveis que vai do berçário até o grupo 5.

Figura 3 – Habilidades do brincar espontâneo distribuídas por níveis da EI

2. BRINCAR ESPONTÂNEO

CONTEÚDOS	HABILIDADES					
	BERÇÁRIO MENOR	BERÇÁRIO MAIOR E G1	G2	G3	G4	G5
Interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos e materiais diversos (texturas, formatos, temperaturas).	Observar, manipular, escolher e interessar-se por brinquedos próximos ou suspensos; Participar de brincadeiras ou explorações intermediadas pelas educadoras ou por outras crianças pequenas; Participar de brincadeiras de explorações relacionadas às sensações (sequência de melecas e grudes).	Conhecer e escolher os brinquedos e demais materiais com os quais quer brincar; Participar de brincadeiras ou explorações intermediadas pelas educadoras ou por outras crianças pequenas; Participar de brincadeiras de explorações relacionadas às sensações (sequência de melecas e grudes).	Conhecer e escolher os brinquedos e demais materiais com os quais quer brincar; Participar de brincadeiras de explorações relacionadas às sensações.	Conhecer e escolher os brinquedos e demais materiais com os quais quer brincar criando diferentes possibilidades de brincadeiras; Participar de brincadeiras de explorações relacionadas às sensações.	Conhecer e escolher os brinquedos e demais materiais com os quais quer brincar criando diferentes possibilidades de brincadeiras; Participar de brincadeiras de explorações relacionadas às sensações.	Conhecer e escolher os brinquedos e demais materiais com os quais quer brincar criando diferentes possibilidades de brincadeiras a partir de seu repertório e da observação dos amigos; Participar de brincadeiras de explorações relacionadas às sensações.
	BERÇÁRIO MENOR	BERÇÁRIO MAIOR E G1	G2	G3	G4	G5
Participação em brincadeiras compostas de vários papéis, cenários e enredos.			Experimentar diferentes papéis nas brincadeiras.	Experimentar diferentes papéis nas brincadeiras;	Assumir diferentes papéis nas brincadeiras;	Assumir diferentes papéis nas brincadeiras;

Fonte: Orientações Curriculares de SCS, p. 120-121.

A Figura 4 revela a questão dos movimentos expressivos, mostrando os conteúdos e as habilidades dos grupos.

Figura 4 – Habilidades dos movimentos expressivos distribuídas por níveis da EI

3. MOVIMENTOS EXPRESSIVOS

CONTEÚDOS	HABILIDADES					
	BERÇÁRIO MENOR	BERÇÁRIO MAIOR E G1	G2	G3	G4	G5
Exploração e percepção da possibilidade de interagir e expressar-se com o corpo por meio da dança, de brincadeiras e outros movimentos.	Bater palmas e/ou balançar o corpo ao som de músicas; Interessar-se pelos movimentos dos colegas; Buscar interação com os colegas nas atividades de movimento e brincadeiras; Imitar movimentos da educadora e dos colegas nas brincadeiras que envolvem dança.	Dançar e movimentar-se ao som de músicas de diferentes gêneros, imitando ou não outras crianças e adultos, usando o corpo todo; Interessar-se pelos movimentos e brincadeiras dos colegas.	Perceber estruturas rítmicas, favorecer a expressão dos ritmos espontâneos do próprio corpo ou adequar-se a informações sonoras dadas; Ampliar as possibilidades gestuais ao movimentar-se rítmicamente ao som de músicas de diferentes gêneros; Dançar ao som de músicas de diferentes gêneros.	Participar de jogos e brincadeiras tradicionais, que envolvem música e dança; Perceber estruturas rítmicas, favorecer a expressão dos ritmos espontâneos do próprio corpo ou adequar-se a informações sonoras dadas; Ampliar as possibilidades gestuais ao movimentar-se rítmicamente ao som de músicas de diferentes gêneros; Dançar ao som de	Aproximar-se e ampliar o universo de jogos e brincadeiras tradicionais, veículos de expressão corporal e cultural, na medida em que se relacionam com a história e tradições populares; Perceber estruturas rítmicas, favorecer a expressão dos ritmos espontâneos do próprio corpo ou adequar-se a informações sonoras dadas; Ampliar as possibilidades gestuais ao movimentar-se rítmicamente ao som	Aproximar-se e ampliar o universo de jogos e brincadeiras tradicionais, veículos de expressão corporal e cultural, na medida em que se relacionam com a história e tradições populares; Dançar ao som de músicas de diferentes gêneros, imitando, criando e coordenando movimentos; Conhecer e ampliar suas possibilidades motoras globais e expressivas relacionadas à dança, ao movimento sugerido pela música, aos jogos e

Fonte: Orientações Curriculares de SCS, p. 126-127.

A área de Equilíbrio de Coordenação apresenta uma subárea denominada de apropriação e consciência corporal. Nesta, como pode ser visto na Figura 5, a distribuição traz os conteúdos e as habilidades:

Figura 5 – Habilidades da apropriação e consciência corporal distribuídas por níveis da EI

EQUILÍBRIO E COORDENAÇÃO						
1. APROPRIAÇÃO E CONSCIÊNCIA CORPORAL						
CONTEÚDOS	HABILIDADES					
	BERÇÁRIO MENOR	BERÇÁRIO MAIOR E G1	G2	G3	G4	G5
Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo.	Destacar algumas partes de seu corpo; Bater palmas e descobrir suas mãos com o olhar; Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; Discriminar sensações e percepções ligadas aos diferentes	Nomear (G1) e apontar (Berçário Maior) partes de seu corpo; Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; Discriminar, no que se refere às sensações e percepções, as suas diferentes partes, por meio do toque,	Conhecer, identificar e nomear partes e elementos de seu próprio corpo; Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo.	Indicar as principais partes de seu corpo; Reconhecer os segmentos e elementos do próprio corpo e algumas de suas funções.	Indicar as principais partes de seu corpo e das outras pessoas; Reconhecer os segmentos e elementos do próprio corpo e algumas de suas funções.	Indicar as principais partes e detalhes de seu corpo e das outras pessoas; Denominar corretamente as partes visíveis e as articulações principais de seu corpo; Reconhecer os segmentos e elementos do próprio

Fonte: Orientações Curriculares de SCS, p. 129-130.

As OC trazem também um conjunto de ações para que sejam implementadas pelos educadores. Elas sinalizam que eles têm de ter conhecimentos sobre as fases das crianças para que, desta forma, possam criar atividades para o desenvolvimento das mesmas a partir dos jogos e brincadeiras e “para desenvolver capacidades

importantes como atenção, imitação, memória e imaginação. A brincadeira, entre outras coisas, favorece a utilização de regras e papéis sociais.” (OCSCS, 2013, p. 115).

Essas ações esperadas do educador para o trabalho com as crianças estão atreladas às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCNEI, 2013) e indicam que é tarefa do professor, entre outras, “observar as ações da criança, individuais e coletivas; acolher as perguntas e respostas dela e buscar compreender o significado de sua conduta, educando de modo indissociado do cuidar” (OCSCS, p. 56).

Existem também outras práticas inerentes ao trabalho do professor incluídas nas orientações. Entre elas, ele deve “valorizar e desenvolver o processo de aquisição do conhecimento e as interações socioculturais da criança de zero a cinco anos, promovendo a construção de sua identidade e dos valores éticos e de cidadania” (OCSCS, 2013, p. 56).

Para os professores que atuam na educação infantil da cidade de São Caetano do Sul, algumas habilidades profissionais são desejadas. Estão, entre elas, a capacidade de:

Dominar os conteúdos curriculares das áreas de conhecimento; Conhecer as características do desenvolvimento das crianças; Planejar e organizar ambientes atrativos e prazerosos para as crianças; Acolher as crianças de forma carinhosa, amparando-as em suas necessidades físicas e emocionais; Conhecer a família, orientando-a sobre, entre outras coisas, as normas, a rotina da escola e os processos de desenvolvimento da criança; Trabalhar colaborando com outros atores envolvidos na formação da criança; Buscar formação contínua e reflexão sistemática sobre a profissão; Aplicar estratégias de ensino desafiantes e que promovam o desenvolvimento da autonomia; Criar espaços e contextos instigantes para diversas formas de comunicação e expressão; Estabelecer um clima de confiança que assegure a construção de uma autoimagem positiva; Criar altas expectativas sobre as crianças em relação às suas aprendizagens; Planejar atividades nas quais as crianças possam confrontar suas hipóteses espontâneas com outras e com conceitos convencionais; Planejar e compartilhar sua rotina com as crianças e educadoras para que possam se organizar no tempo e no espaço; Favorecer a construção do conhecimento de autocuidado e cuidado do outro; Acompanhar as aprendizagens das crianças, registrando sistematicamente o trabalho, dando visibilidade aos aprendizados infantis e analisando sua prática educativa (OCSCS, 2013, p. 56-57).

Para os professores da educação infantil da cidade de São Caetano do Sul, as OC revelam que são necessárias habilidades relacionadas ao domínio dos conteúdos curriculares e conhecimentos sobre as características do

desenvolvimento das crianças, assim como a capacidade de realização do planejamento e a organização de ambientes atrativos e prazerosos para as crianças.

5.3.2 Perfil dos participantes

As tabelas 19, 20 e 21 sintetizam os dados em relação ao sexo, idade, estado civil das diretoras de escola de São Caetano do Sul.

Tabela 19 – Sexo das participantes

Sexo	Frequência absoluta (N=18)	Frequência relativa (%)
Masculino	0	0
Feminino	18	100

Fonte: Elaboração do autor (2018).

A totalidade das diretoras que participaram deste estudo na cidade de São Caetano pertencia ao grupo feminino.

No que se refere à idade, os dados foram sintetizados na Tabela 20:

Tabela 20 – Distribuição das diretoras em relação à idade

Idade (N=18)	Mínima	Máxima	Média	Desvio Padrão
	41	63	52	14,23

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Os dados revelam que as diretoras que participaram do estudo nesta cidade apresentaram grande variação em termos de idade. A mais idosa tinha 63 anos de idade, e a mais jovem 41.

Quanto ao estado civil das diretoras, a Tabela 21 revela as informações:

Tabela 21 – Distribuição das diretoras em relação ao estado civil

Estado civil	Frequência absoluta (N=15)	Frequência relativa (%)
Casado	18	100
Divorciado	0	0

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Como pode ser visto na Tabela 21 acima, nesta amostra de diretoras da cidade de São Caetano do Sul, todas essas profissionais das pré-escolas eram casadas.

Quanto à formação acadêmica das diretoras, a Tabela 22 mostra os dados:

Tabela 22 – Distribuição das diretoras em relação à formação

Curso	Frequência absoluta (N=18)	Frequência relativa (%)
Pedagogia/magistério	18	100
Outra graduação	0	0

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Nos dados, mostrados na Tabela 22, pode-se verificar que todas as diretoras que atuavam na pré-escola desta cidade possuíam graduação em Pedagogia. A Tabela 23 traz informações sobre o tipo de instituição que as diretoras realizaram sua formação inicial.

Tabela 23 – Distribuição das diretoras em relação ao tipo de instituição

Instituição	Frequência absoluta (N=18)	Frequência relativa (%)
Pública federal	-	
Pública estadual	-	
Pública municipal	-	
Privada	18	100%

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

Todas as diretoras da amostra apreciada neste estudo realizaram suas formações iniciais em instituições de formação de ensino superior da esfera privada.

Em relação ao tipo de curso, a Tabela 24 sintetiza os dados:

Tabela 24 – Distribuição das diretoras em relação a forma de realização da graduação

Instituição	Frequência absoluta (N=18)	Frequência relativa (%)
Presencial	18	100
Semipresencial	-	0
À distância	-	0

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

Nesta amostra analisada de diretoras da pré-escola, a totalidade delas foi formada em cursos na modalidade presencial. Nenhuma participante se formou em cursos a distância, por exemplo.

Em relação a possuir pós-graduação, a Tabela 25 sintetiza os dados:

Tabela 25 – Distribuição das diretoras em relação à pós-graduação

Instituição	Frequência absoluta (N=12)	Frequência relativa (%)
Sim	100	-
Não	-	-

Fonte: Elaboração do autor, 2018.

Pode-se observar, na Tabela 25, que todas as diretoras que atuavam nas pré-escolas analisadas neste estudo tinham algum tipo de pós-graduação, seja na área de educação ou em outra área.

Esse grupo de diretoras do município de São Caetano do Sul estava atuando na educação, em média, por 27 anos no cargo de diretora escolar. Eram profissionais que tinham experiência na direção de escola de, em média, 20 anos e a carga horária de trabalho semanal era de 40 horas.

5.3.3 Dados das entrevistas

A análise da percepção das diretoras escolares sobre a Educação Física na pré-escola a partir dos desafios e as dificuldades observadas mostrou dados sobre: 1) o profissional que ministra as aulas, 2) o local das aulas, 3) a análise da gestora sobre a Educação Física na pré-escola, 4) as principais dificuldades e desafios enfrentados pela gestão escolar neste tema.

1) O profissional que ministra as aulas (algumas particularidades)

Em São Caetano do Sul, as aulas de Educação Física na pré-escola eram ministradas pela professora de sala de aula, uma profissional com formação em Pedagogia.

As aulas acontecem duas vezes por semana e a professora é a responsável por sua preparação, em termos de seleção dos objetivos, do local e dos materiais de trabalho. De acordo com uma diretora é a “professora que providencia tudo para a aula com as crianças, baseada no currículo” (DIRETORA-16).

A cidade conta com as Orientações Curriculares que foram delineadas em 2013, totalmente assentadas no trabalho sobre o eixo Movimento. Assim, as professoras atuam pautadas neste documento: “as aulas têm de ser baseadas no currículo, que é comum para toda a rede” (DIRETORA-17).

As professoras têm de realizar um planejamento que é escrito em um documento denominado de semanário, que além de orientar o trabalho é utilizado para reflexão. Uma diretora afirmou que todo o trabalho da professora em relação às

atividades de movimento “tem de ser planejadas. Ele é acompanhado por mim e pelas profissionais do centro de formação que realizam a formação das professoras” (DIRETORA-11).

2) Local das aulas

As diretoras que participaram deste estudo sinalizaram uma grande variedade de locais onde as aulas acontecem nas escolas. Entre as indicações estão locais adaptados, parques infantis, sala de aula, jardim e quadra esportiva.

Uma diretora revelou que as aulas de Educação Física ocorrem em “vários espaços. Aqui, como não temos uma quadra de esportes, a professora usa o pátio ou outro lugar qualquer” (DIRETORA-18).

Outra profissional indicou que, algumas vezes, as aulas ocorriam de forma improvisada no jardim da escola: “quando não tem onde fazer a aula tem uma professora que usa o jardim da escola, pois lá ela tem um pouco de espaço e as crianças até gostam” (DIRETORA-14).

3) Análise da gestora sobre a Educação Física na pré-escola

Em geral, as diretoras entrevistadas de São Caetano do Sul, da educação infantil/ pré-escola, sinalizaram várias indicações que foram ao encontro de revelar a importância da atividade física na pré-escola para o desenvolvimento das crianças.

Essas diretoras indicaram também que as atividades físicas eram essenciais para a construção da identidade e da cidadania do aluno. Desta forma, reforçaram a importância do professor especialista para atuar com as crianças: “por causa da importância da Educação Física na educação infantil é que o professor de Educação Física é fundamental” (DIRETORA- 17). Metade das diretoras indicou que a professora de sala é menos preparada para ministrar a aula de Educação Física, pois “ela não foi formada em conhecimentos da área, não sabe lidar com as questões do movimento, nem a questão do esporte” (DIRETORA- 13).

As diretoras (mais de 70%) indicaram que a Educação Física atua no desenvolvimento integral das crianças por meio de uma diversidade de experiências realizadas nas aulas (inventar, descobrir, brincar).

A Educação Física neste período também auxilia a crianças no desenvolvimento das funções cognitivas e sociais: “nesta fase de pré-escola, a Educação Física ajuda a criança na cognição, a contar, comunicar, etc.” (DIRETORA-17).

Algumas diretoras (cinco) afirmaram que o tempo para a Educação Física na pré-escola deveria ser mais amplo: “deveríamos ter mais aulas de Educação Física na pré-escola. Além das crianças gostarem, elas são essenciais para a formação (DIRETORA-18).

4) Principais dificuldades e desafios enfrentados pela gestão escolar.

Foi apresentado como um dos principais desafios e dificuldades por mais de 90% dessas profissionais entrevistadas, a falta de um professor especialista de Educação Física. Elas sinalizaram que, apesar de estar prevista por lei a presença deste profissional nessa etapa da educação básica, ainda não contavam com tal profissional.

Para uma das profissionais entrevistadas (DIRETORA-10) “São Caetano já teve um professor especialista que dava as aulas de Educação Física. Foi há muito tempo e era muito bom”. Para outra diretora (DIRETORA-16), “o professor especialista é melhor porque ele estudou para isso. As professoras muitas vezes improvisam, apesar de terem formação” (DIRETORA-13).

Para todas as diretoras, a falta de infraestrutura adequada é um grande problema. Essas diretoras se referiram à infraestrutura em relação: 1) aos espaços escolares, entre eles as salas de aula, os parques, quadras e laboratórios, 2) aos materiais, cordas, colchões, bambolês e similares, 3) aos equipamentos como computadores, TV, além do acesso à internet.

Segundo uma das entrevistadas, as aulas seriam mais proveitosas “se tivéssemos uma boa infraestrutura, mais equipamentos, materiais estruturados, livros, internet e outras coisas” (DIRETORA-12). Outra profissional indicou que “a falta de infraestrutura, de parque ou quadra, atrapalha toda a proposta da professora. Isso não é só aqui, é em todas as escolas da rede” (DIRETORA-18).

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos dados é iniciada a partir de uma reflexão sobre os documentos curriculares das cidades. Em seguida, são apresentados os perfis das diretoras de cada cidade e, por fim, os dados das entrevistas.

Neste processo, por fim, busca-se relacionar os dados advindos dos documentos com aqueles das entrevistas para apresentar de forma mais fiel um quadro com as particularidades – similaridades e diferenças – pedagógicas da Educação Física na pré-escola para o atendimento das crianças nos três municípios analisados.

O Quadro 1 apresenta uma síntese das particularidades dos documentos curriculares:

Quadro 1 – Documentos curriculares das três cidades analisadas

Categoria/cidades			
	Santo André	São Bernardo	São Caetano
Documento orientador	Sem um documento orientador. Orientações definidas pelos Referencias Curriculares do MEC.	Proposta Curricular Educação Infantil: Volume 2 – Caderno 2 (2007).	Orientações Curriculares para a Educação Infantil / Secretaria de Educação
Eixo	-	Corpo e movimento.	Movimento
Premissas de fundamentação	-	Baseadas em Piaget, Wallon e RCNEIF (1998).	Base norteadora do documento é o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 2010) e autores consagrados como Piaget, Wallon, Vigotsky, entre outros.
Organização	-	Presença de objetivos, conteúdos, habilidades, formas de organização, orientações para os professores.	Presença de objetivos, conteúdos, habilidades, formas de organização, orientações para os professores
Fundamentos educacionais	-	Baseado no brincar a partir da utilização de jogos, brincadeiras, dança, música.	Baseados no acolhimento, no cuidar e educar, e no brincar, a partir da utilização de jogos, brincadeiras, dança e música.
Objetivos	-	Em geral, os objetivos estão atrelados a induzirem às crianças a se perceber, a explorar e participar por meio do brincar	Em geral, os objetivos estão atrelados a induzirem as crianças a se perceber, a explorar, a participar por meio do brincar. Ênfase grande na formação de atitudes.
Conteúdos	-	Conteúdos estruturados em dois blocos: possibilidades expressivas do movimento/função tônica, e caráter instrumental/ função cinética.	Conteúdos integrados com os objetivos e, em geral, buscam a exploração, a ampliação de capacidades, a participação e a experimentação, entre outras questões para o desenvolvimento das crianças.
Organização do trabalho	-	Distribuído em: espaço e materiais, relações pessoais e as dimensões do tempo.	A partir da expressividade (cultura lúdica, brincar espontâneo e movimentos expressivos) e do equilíbrio e coordenação (apropriação e consciência corporal).
Estratégias de ensino	-	As estratégias de ensino e aprendizagem são baseadas em quatro tipos de atividades: jogos e brincadeiras, exploração de materiais, circuitos e ritmos, e danças e rodas cantadas	As estratégias de ensino e aprendizagem são baseadas em brincadeiras, exploração de materiais, jogos, circuitos, danças e rodas cantadas.

Orientações para os professores		Presença de orientações para os professores, entre elas: organizar ambientes de aprendizagem e propor atividades nas quais as crianças tenham maior autonomia, acompanhar o desenvolvimento das crianças, intervirem nas atividades, considerar a ludicidade presente nessa proposta, respeitar o interesse das crianças, permitir que elas definam as ações sobre os materiais, entre outras.	Presença de orientações para os professores: observar as crianças, acolher, fazer perguntas, organizar ambientes de aprendizagem, propor atividades, avaliar o desenvolvimento das crianças, intervir nas atividades, respeitar o interesse das crianças, entre outras.
Competências que os professores devem ter		-	Estão presentes nas Orientações Curriculares relacionadas ao domínio dos conteúdos curriculares e das características do desenvolvimento das crianças, à realização do planejamento e organização de ambientes atrativos e prazerosos para as crianças.

Fonte: Elaboração do autor (2018)

O Quadro 05 apresenta algumas particularidades encontradas em cada documento curricular de cada uma das três cidades analisadas. Esta síntese foi construída utilizando as categorias: organização, fundamentos educacionais, objetivos conteúdos, estratégias de ensino, orientações e competências dos professores.

Apesar de a cidade de Santo André não dispor de um documento orientador da Educação Física na pré-escola, as diretrizes estavam integradas nos PPP das escolas e baseavam-se no Referencial Curricular Nacional, do ano de 1998. Todavia, pela multiplicidade de PPP (cada escola possuía um diferente), decidiu-se não realizar nenhum tipo de análise.

Quanto a documentos mais específicos, as cidades de São Bernardo e de São Caetano possuíam tais diretrizes. Na primeira, havia uma proposta curricular assentada no eixo corpo e movimento e, na segunda, orientações curriculares baseadas no movimento.

Os dois documentos apresentaram bases filosóficas e epistemológicas ancoradas em pesquisadores consagrados como Piaget, Wallon e Vigotsky e, também, assentadas no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

Os documentos traziam uma organização muito similar baseada em objetivos, conteúdos, formas de organização, orientações para os professores, entre outros. Entre as poucas diferenças encontradas, estava a questão de que na cidade de São Caetano conteúdos e habilidades tinham de ser desenvolvidos nas crianças.

Em relação aos fundamentos educacionais, ambos os documentos indicavam o brincar, por meio de jogos e brincadeiras, como elemento chave no processo de

aprendizagem da criança. Em São Caetano apareceram, de forma incisiva, as questões de acolhimento, do cuidar e do educar.

As duas propostas traziam de forma clara a presença de objetivos e de conteúdos. No primeiro caso, esses se relacionavam, em geral, à questão das crianças se perceberem, atuarem na exploração dos ambientes e espaços e na participação por meio do brincar. No segundo, em São Bernardo, o documento indica que eles são estruturados em dois blocos (possibilidades expressivas do movimento/função tônica e caráter instrumental/função cinética). Em São Caetano, eles estão integrados aos objetivos e se desenrolam sobre a exploração, a ampliação de capacidades, a participação e a experimentação.

Na questão da organização do trabalho, São Bernardo tem uma distribuição relacionada aos espaços e materiais, às relações pessoais e às dimensões do tempo. Em São Caetano, ela acontece a partir da expressividade (cultura lúdica, brincar espontâneo e movimentos expressivos) e do equilíbrio e coordenação (apropriação e consciência corporal).

Ambas as cidades dispunham, em seus documentos, de estratégias de ensino que, em geral, eram bem similares e baseadas em jogos, brincadeiras, exploração de materiais, danças, música, entre outros.

Essas propostas dispunham também de orientações para os professores que eram bem similares e se relacionavam, entre outras coisas, à questão de organizar espaços, propor atividades, observar as crianças e intervir para seu desenvolvimento.

No documento de São Caetano havia um item sobre competências que os professores necessitam ter para atuar com as crianças. Estas estavam relacionadas à questão do domínio dos conteúdos curriculares e das características do desenvolvimento das crianças, do planejamento e da organização de ambientes atrativos e prazerosos para as crianças, entre outros.

Essa análise das particularidades encontradas nos documentos das duas cidades mostrou muito mais similaridades do que diferenças entre as propostas curriculares. A apreciação revelou também similaridades com documentos mais recentes, como o texto sobre Educação Física na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis, de 2016 (SMEFL, 2016).

Podem-se verificar nos documentos analisados preocupações das autoridades educacionais em relação à Educação Física na pré-escola, em geral (a

partir de sinalização de objetivos, conteúdos e com o trabalho do professor), e com a formação e o desenvolvimento das crianças, em particular.

6.1 O perfil das participantes

Em relação ao perfil das participantes deste estudo, nas cidades de São André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, os dados foram caracterizados indicando, entre outras coisas, a formação das diretoras.

Na cidade de Santo André, todas as participantes deste estudo eram mulheres (Tabela 1), com média idade de 47 anos (Tabela 2), a maioria casadas (Tabela 3), todas com formação em Pedagogia (Tabela 4), a maioria se formou em faculdades privadas (Tabela 5), em cursos presenciais (Tabela 6), mais de 70% tinham algum tipo de pós-graduação (Tabela 7), tinham experiência em educação de quase, 27 anos e na direção de escola de, em média, 20 anos, e atuavam com carga horária semanal de 40 horas.

Em São Bernardo do Campo, todas as entrevistadas pertenciam ao sexo feminino (Tabela 8), com média idade de 45 anos (Tabela 9), mais de 90% casadas (Tabela 10), mais de 90% com formação em Pedagogia (Tabela 11), todas se formaram em faculdades privadas (Tabela 12), todas em cursos presenciais (Tabela 13), 100% possuíam algum tipo de pós-graduação (Tabela 14), tinham experiência em educação de, em média, 25 anos, e experiência na direção de escola de, aproximadamente, 16 anos, e possuíam carga horária de trabalho semanal de 40 horas.

No município de São Caetano do Sul, todas as participantes eram mulheres (Tabela 15), com média idade de 52 anos (Tabela 16), todas casadas (Tabela 17), todas formadas em Pedagogia (Tabela 18), em faculdades privadas (Tabela 19), em cursos presenciais (Tabela 20), todas possuíam algum tipo de pós-graduação (Tabela 21), possuíam experiência em educação de, em média, 27 anos, experiência na direção de escola de, aproximadamente, 20 anos, e tinham carga horária de trabalho semanal de 40 horas.

Em relação ao perfil das diretoras das pré-escolas dos três municípios, algumas características são muito similares. Todas são mulheres, a grande maioria formada em Pedagogia em faculdades privadas e cursos presenciais, e possuía algum tipo de pós-graduação em alguma área relacionada a Educação. Eram

profissionais experientes com mais de 25 anos experiência em Educação e mais de 20 anos na direção de escola. Todas atuavam 40 horas semanais.

Destaca-se deste grupo de diretoras entrevistadas alguns fatores positivos e alguns desafios. No primeiro caso, o fato de essas profissionais possuírem formação superior em Pedagogia, algum tipo de pós-graduação e experiência na profissão se constitui em algo favorável para, entre outras coisas, uma condução favorável da gestão de pessoas, financeira, de conflitos e pedagógica (LUCK, 2009).

No segundo caso, no entanto, ressalta-se o desafio em relação à questão da idade dessas diretoras, pois um grande número delas poderá se aposentar nos próximos anos e, como indicaram Garcia et al (2016):

Com eles um corpo de conhecimentos práticos, experiências de resolução de problemas e conflitos e formas de gerenciamento da escola, entre outros. Conhecimentos e experiências que são adquiridos e desenvolvidos na prática por meio da ação e da reflexão e que não são passíveis de serem alcançados na formação inicial (GARCIA et al., 2016, p. 103).

Sintetizando, essas diretoras apresentaram um perfil muito similar de outros estudos já realizadas na região, que revelaram características das diretoras da educação básica, em geral, e da educação infantil, em particular.

6.2 Dados das entrevistas

O Quadro 2 apresenta uma síntese dos dados coletados e analisados nas entrevistas realizadas com as diretoras das escolas.

Quadro 2 – Apontamentos e percepções das diretoras

	Santo André	São Bernardo	São Caetano
Profissional que ministra as aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Há o profissional especialista em Educação Física quando se trata de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF), mas não em uma creche que também atende crianças de pré-escola (professora polivalente). - Os professores têm autonomia quanto os aspectos didáticos metodológicos. - Aulas organizadas duas vezes por semana com, em média, 60 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há especialista para ministrar as aulas. Professora generalista. - Professoras têm autonomia quanto aos aspectos didáticos metodológicos. - Aulas organizadas duas vezes por semana com, em média, 60 minutos. - A professora utiliza como referências a proposta curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há especialista para ministrar as aulas. Professora generalista. - As professoras têm autonomia quanto os aspectos didáticos e metodológicos. - Aulas organizadas duas vezes por semana com, em média, 60 minutos. - As professoras precisam planejar as aulas.

Local das aulas	Em geral, as aulas ocorrem nas quadras ou nos pátios da escola. Às vezes, elas acontecem em espaços adaptados pelos professores.	Em geral, locais como pátios, parques infantis, entre outros.	Locais adaptados, parques infantis, sala de aula, jardim, quadra esportiva.
Análise do gestor sobre a Educação Física na pré-escola	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Física na pré-escola é fundamental para o desenvolvimento das crianças. - Atua na melhoria do movimento do corpo como um todo e proporciona desafios para que sejam transpostos. - Professores especialistas realizam semanalmente, em conjunto com seus coordenadores ou diretores, algum tipo de formação e de planejamento. 	Educação Física na pré-escola é fundamental para o desenvolvimento das crianças,	- Educação Física importante para a formação das crianças.
Dificuldades e desafios enfrentados pela gestão escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência (falta diária) de professores de Educação Física nas escolas. - Falta de formação dos professores. - Ausência de infraestrutura adequada. - Furtos de materiais esportivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de uma infraestrutura adequada. - Falta de materiais em muitas escolas. - Falta de formação adequada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta do professor especialista para ministrar as aulas. - Ausência de uma infraestrutura adequada.

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Em primeiro lugar, destaca-se que, dentre os municípios, apenas Santo André dispunha do professor especialista de Educação Física atuando na pré-escola. Mas, mesmo neste contexto, vale ressaltar que esse profissional estava presente somente quando se tratava de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF).

Nas outras duas cidades, quem ministrava as aulas era a professora de sala de aula. De fato, uma das “queixas” das gestoras escolares, captada nas entrevistas, relaciona-se à ausência de formação adequada das professoras que ministravam as aulas para as crianças nas pré-escolas em relação, sobretudo, aos conhecimentos específicos da área, de educação (filosofia, didática), entre outros.

Os dados encontrados neste presente estudo confirmam as indicações de Mello (2007), onde o autor sinalizou que em poucas cidades brasileiras as aulas de Educação Física na educação infantil, sobretudo nas escolas públicas, são ministradas por um professor especialista.

Tal situação, em que as aulas são ministradas pela professora de sala de aula, pode indicar certa fragilidade na questão da Educação Física, em geral, e no processo de formação das crianças, em particular. De fato, como sinalizaram alguns autores (BOHME, 1985; ARANTES, 1990; FERRAZ, 2000; OBEGABC, 2016), esta profissional, muitas vezes, não apresenta preparação suficiente para a atuação com as crianças.

Neste particular, muitas vezes não planejam as aulas e nem realizam observações sobre as crianças, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das mesmas.

Ao mesmo tempo, em muitos casos, essas profissionais não se sentem seguras para realizar as ações necessárias em relação à formação crianças (OBEGABC, 2016), o que pode fazer com que elas diminuam as atividades de Educação Física para os alunos e prejudiquem seu desenvolvimento.

Em segundo lugar, salienta-se que os gestores escolares dos três municípios, ao analisar a Educação Física na pré-escola, em geral, apontaram esse componente curricular como sendo fundamental para o desenvolvimento e formação da criança.

Esses profissionais destacaram elementos importantes da ação da Educação Física na pré-escola, como a formação integral da criança envolvendo os aspectos psicomotor, cognitivo, afetivo, social e sua capacidade de auxiliar no processo de alfabetização do aluno, no desenvolvimento de funções cognitivas que auxiliem no pensamento lógico e na formulação de conceitos, entre outros, sinalizações que vão ao encontro da literatura especializada da área (MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007; ROLIM, 2004; FERRAZ; MACEDO, 2001; KUNZ, 2001; GALLAHUE, OZMUN, 2005; BASEI, 2008; entre outros).

Em terceiro lugar, destaca-se que as gestoras escolares indicaram a questão da ausência de uma infraestrutura escolar adequada para a realização das aulas de Educação Física. Elas afirmam que as aulas ocorrem em uma variedade de espaços: no pátio, no parque infantil, nas salas de aulas, em quadras poliesportivas ou em outros locais improvisados, como o jardim.

A questão da infraestrutura é fundamental como sinalizaram os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI, 1998), pois as crianças constroem o conhecimento por meio das interações que realizam com o outro e com o meio em que estão inseridas. Tais interações acontecem nos espaços organizados

(infraestrutura) e possuem enorme influência no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Outros pesquisadores sinalizaram que a “infraestrutura escolar abriga, sustenta e possibilita a criação e a organização de ambientes escolares de aprendizagem para o desenvolvimento da criança na educação infantil” (GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2016, p. 151).

De fato, de acordo com os mesmos autores, a criação desses ambientes pode ser tão eficaz, em relação ao desenvolvimento das crianças:

Quanto à capacidade de inovação das professoras e às condições da infraestrutura escolar, entre outras coisas. Portanto, há neste particular da construção dos ambientes há um componente atrelado à formação profissional (GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2016, p. 151).

Neste sentido da importância da infraestrutura escolar para as aulas de Educação Física, as diretoras de pré-escola necessitam atuar para, constantemente, melhorar a infraestrutura de suas escolas, visto que ela é essencial para promover a aprendizagem da criança nas aulas de Educação Física e pode contribuir, também, para diminuir as desigualdades sociais.

A infraestrutura atua no sentido de:

Atenuar as desigualdades sociais, fazendo com que crianças de nível socioeconômico mais baixo (pobres) tenham acesso e oportunidades de utilizar e manusear materiais e equipamentos, e vivenciar situações de aprendizagem que não seriam possíveis em suas realidades sociais (contexto familiar e social) (GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2016, p. 151).

Esses mesmos autores indicam, no contexto da educação infantil, que as diretoras devem lutar pela aquisição de uma infraestrutura ideal como uma forma de combater as desigualdades sociais.

7 PRODUTO

Frente às coletas e às análises dos dados deste estudo, a partir da busca de elementos empíricos sobre as particularidades – similaridades e diferenças – pedagógicas da Educação Física na pré-escola para o atendimento das crianças em três municípios do Grande ABC, elaborou-se o produto desta dissertação.

Trata-se de um Plano de Formação (PF) para diretores e para profissionais da Educação, em geral, e da Educação Física, em particular. Um dos objetivos desta formação atrela-se à apresentação dos resultados da presente pesquisa.

O PF apresenta seis etapas, que perpassam reuniões iniciais com coordenadores de cursos de universidades da área e com diretores de Educação da região do Grande ABC Paulista.

As etapas estão descritas a seguir:

- Etapa 1 – Reunião com a equipe do Consócio Intermunicipal do Grande ABC³ (Santo André) para a apresentação do curso e a criação de metas de trabalho;
- Etapa 2 – Reunião com as representantes das secretarias de educação das sete cidades do Grande ABC para a criação de metas de trabalho;
- Etapa 3 – Reunião com coordenadores de cursos de Pedagogia de universidades do Grande ABC para a criação de metas de trabalho;
- Etapa 4 – Planejamento de ações de formação (elaboração de um calendário de formação);
- Etapa 5 – Curso propriamente dito na universidade ou nas secretarias de educação.
- Etapa 6 – Avaliação do curso.

PF – Etapa 1: Reunião com a equipe do Consócio Intermunicipal do Grande ABC para a apresentação do curso e a criação de metas de trabalho

Objetivo: Apresentar a pesquisa e propor o plano para os representantes do consórcio.

³ O Consócio Intermunicipal do Grande ABC é um órgão que realiza, entre outras coisas, a organização de políticas conjuntas e que atuam na melhoria da região.

Nesta etapa, o pesquisador reúne-se com a equipe do consórcio e apresenta a formação: suas dimensões, os objetivos, as análises feitas e resultados encontrados.

Tempo previsto: 2 horas.

PF – Etapa 2: Reunião com as representantes das secretarias de educação das sete cidades do Grande ABC para a criação de metas de trabalho

Objetivo: Apresentar a pesquisa e propor o plano para representantes dos municípios.

O pesquisador se reúne com a equipe das secretarias de educação e apresenta a formação: suas dimensões, os objetivos, as análises feitas e resultados encontrados.

Tempo previsto: 2 horas.

PF – Etapa 3: Reunião com coordenadores de cursos de pedagogia de universidades do Grande ABC para a criação de metas de trabalho

Objetivo: Apresentar a pesquisa e propor o plano para coordenadores de cursos de Pedagogia de universidades do Grande ABC.

Nesta etapa, o pesquisador reúne-se com coordenadores de cursos de Pedagogia de universidades do Grande ABC para apresentar a formação, suas dimensões, os objetivos, as análises feitas e resultados encontrados.

Tempo previsto: 2 horas.

PF – Etapa 4: Planejamento de ações de formação (elaboração de um calendário de formação)

Objetivo: planejar as ações para a execução do PF. Criar slides e suporte de textos.

Tempo previsto: 4 horas.

PF – Etapa 5: Curso propriamente dito na universidade ou nas secretarias de educação

Objetivo: realizar a formação com os dados mais relevantes do estudo.

O pesquisador ministra o curso para os participantes no contexto da universidade e/ou das secretarias de educação.

Tempo previsto: 12 horas.

PF – Etapa 6: Avaliação do curso.

Objetivo: realizar uma avaliação para verificar se os objetivos foram alcançados.

Tempo previsto: 2 horas.

Cronograma do plano de formação

O Quadro 3 organiza em cronograma as informações do PF:

Quadro 3 – Cronograma do Plano de Formação

Etapa do PAE	Período	Participantes	Tempo	Ação prevista
Etapa 1	Março de 2020	Equipe do Consócio Intermunicipal	2 h	Apresentar o PF
Etapa 2	Março de 2020	Equipe das secretarias de educação	2 h	Apresentar o PF
Etapa 3	Março de 2020	Coordenadores de cursos de pedagogia	2 h	Apresentar o PF
Etapa 4	Março de 2020	Planejamento de ações de formação (elaboração de um calendário de formação)	4 h	Apresentar o PAE
Etapa 5	Abril e maio de 2020	Diretores, professores e demais profissionais de educação	12 h	Formação
Etapa 6	Maio de 2020	Diretores, professores e demais profissionais de educação	2 h	Avaliação do curso

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as particularidades – similaridades e diferenças – pedagógicas da Educação Física na pré-escola para o atendimento das crianças em três municípios do Grande ABC. Uma pesquisa que trouxe elementos empíricos a partir de uma análise documental e da visão de um grupo de diretoras escolares.

As diretoras que participaram deste estudo, em sua totalidade mulheres, tinham formação adequada e experiência em Educação e na direção de escolas de educação infantil/pré-escolas. A questão a se destacar relaciona-se ao fato de que muitas dessas profissionais estarão aposentadas nos próximos anos. Tal fato serve de alerta para as autoridades políticas e educacionais das três cidades.

Neste sentido, as secretarias de educação dos municípios poderiam criar algum tipo programa para captar um pouco do conhecimento e da experiência acumuladas por essas diretoras que ainda não se aposentaram. Poderiam ser construídos materiais tais como videoaulas, trazendo um pouco de seus conhecimentos, assim como algumas recomendações dessas profissionais, como uma estratégia para o desenvolvimento de recursos humanos especializados. Desta forma, os novos profissionais não necessitariam “reinventar a roda” e poderiam aproveitar as experiências daquelas que atuaram nas escolas durante anos. Neste particular, o diretor se aposentaria e sairia da escola, todavia, uma parte de suas experiências e conhecimentos ficaria à disposição dos novatos.

O presente estudo trouxe elementos empíricos ao analisar particularidades, similaridades e diferenças que revelam, por um lado, preocupações e zelo das autoridades políticas e educacionais em relação à Educação Física na pré-escola, por outro, todavia, certo descaso desses atores.

Em relação às apreciações sobre os documentos, os dados revelaram a presença de propostas curriculares específicas nas cidades de São Bernardo e São Caetano, ambas construídas sobre aspectos filosóficos e epistemológicos da educação, em geral, e do desenvolvimento da criança, em particular. Ancoradas em pesquisadores consagrados (Piaget, Wallon e Vigotsky), elas trazem objetivos, conteúdos, formas de organização, orientações para os professores, entre outros. Em Santo André, as orientações estavam contidas no PPP das escolas.

Tal situação demonstra que as três cidades tinham preocupações com a Educação Física na pré-escola. Diretrizes curriculares estavam presentes e orientavam o trabalho dos professores no contexto das escolas.

As diretoras também sinalizaram preocupações com a Educação Física na pré-escola, indicando, unanimemente, sua importância para o desenvolvimento integral da criança nos aspectos psicomotor, cognitivo, afetivo, social, entre outros. Esses profissionais colocaram também que a Educação Física ajuda no processo de alfabetização do aluno e nas de funções cognitivas.

Essa preocupação, a partir da presença de documentos de orientação curricular para a prática de Educação Física na pré-escola e da perspectiva das diretoras, todavia, não foi a mesma encontrada em relação ao professor que ministra a aula, à formação dos profissionais e em relação à infraestrutura escolar.

No primeiro caso, em relação ao professor, Santo André era a única cidade que dispunha, em alguns casos, do professor especialista de Educação Física atuando na pré-escola. Embora tal profissional fosse requerido pelas outras redes, segundo as diretoras, nas demais cidades as aulas eram ministradas pelas professoras das salas de aula.

No segundo e terceiro casos, em relação à formação de professores e à infraestrutura escolar, situações que foram citadas de forma unânime pelas diretoras das três cidades, percebeu-se elementos de descaso das autoridades políticas e educacionais das cidades.

Um descaso mais saliente em relação, sobretudo, à infraestrutura escolar. Elementos de ausência de instalações, como quadra de esportes; de materiais, como pneus e cordas; e de local adequado para aulas. Uma situação que tem ocorrido em municípios que estão entre os mais ricos do Brasil, situados no Grande ABC Paulista.

Espera-se que com a aprovação dos Planos Municipais de Educação, política que visa a melhoria para a Educação, essa realidade de descaso seja transformada nos próximos dez anos.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. I. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- ARANTES, A. C. **Educação Física Infantil nos cursos de habilitação específica de 2º grau para o Magistério em São Paulo**. 1990. 302 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo Focal – Estratégia Metodológica Qualitativa: Um Ensaio Teórico. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004.
- AYOUB, E. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 143-158, maio, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BASEI, A. P. A Educação Física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Ibero Americana de Educação**, v. 3, n. 47, 25 de outubro de 2008.
- BELTRAME, L. M.; OLIVEIRA, L. L. Parque infantil e brincar de faz-de-conta: uma parceria retratada no cotidiano infantil. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos**. p. 4339-4351.
- BOHME, M. T. S. **Análise da Educação Física em nível pré-escolar no município de São Paulo**. 1985. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BORSARI, J. R. et al. **Educação Física da pré-escola à universidade: planejamento de programas e conteúdos**. São Paulo: EPU, 1998.

BRACHT, V. **A Educação Física no Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file>>. Acesso em: 15/03/2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, dez, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 14/03/ 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**, Brasília, DF, ago, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28/05/ 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 15/03/2017.

BRASIL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília, DF, 13 de julho de 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Projeto de curso**: habilitação ao magistério. Brasília: FEDF, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. **Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências**, Brasília, DF, nov, 1995. Disponível em: <http://leb.no.sapo.pt/lei_n_913195.htm>. Acesso em: 04/06/2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, DF, dez, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 28/05/ 2016.

BRASIL. Resolução CEB nº 2, de 07 de abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**, Brasília, DF, abr, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em: 04/06/2016.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 04, de 29 de janeiro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**, Brasília, DF, jan, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf>. Acesso em: 04/06/ 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação infantil, Conhecimento de Mundo**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial para a Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP – 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 08/05/01.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 3. ed. Brasília: SEF, 2001.

BRASIL. Resolução CEB nº 01, de 31 de janeiro de 2006. **Altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF, jan, 2006.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_06.pdf> Acesso em: 04/06/2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação, PNE**, Brasília, DF, jun, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05/06/2016.

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1464-1479, out-dez, 2014.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo Educacional**. Brasília: INEP, 2015.

CARVALHO, L. C. Rui Barbosa e a Reforma do Ensino Primário. **Biblos**, Rio Grande, n. 16, p. 145-156, 2004.

CASTELANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação infantil: uma realidade almejada. **Educação em Revista** [online]. n.34, pp.241-250, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000200015>>. Acesso em: 10/01/2019.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Código de Ética da Educação Física**, de 20 de fevereiro de 2000. Disponível em: <<http://www.confef.org.br>>. Acesso em: 18/01/2018.

CORREIA, Marcos Miranda. Jogos: possibilidades e adequações. In: **Revista Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, nº 1, 2004.

CORSINO, P. **Infância, Linguagem e Letramento**: Educação infantil na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. 2003. Tese (Doutorado). Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro.

CREF 1. **Conselho Regional de Educação Física do Rio de Janeiro e Espírito Santo**. Disponível em: <<http://www.cref1.org.br>>. Acesso em: 02/03/2018.

CREF 4. **Conselho Regional de Educação Física de São Paulo**. Disponível em: <<https://www.crefsp.gov.br/>>. Acesso em: 02/03/2018.

CREF 6. **Conselho Regional de Educação Física de Minas Gerais**. Disponível em: <<http://www.cref6.org.br>>. Acesso em: 02/03/2018.

CREF. Fórum Nacional dos Cursos de Formação Profissional em de Educação Física do Brasil. **Carta Brasileira de Educação Física**. Belo Horizonte, agosto de 2000. Disponível em: <www.cref1.org.br>. Acesso em: 09/10/2018.

D'AVILA, A. S. Educação Física na educação infantil: o papel do professor de Educação Física. 2016. Monografia (Licenciatura). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DÍAZ-BARRIGA, A. Competências en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)**, México, v. 2, n. 5, p. 3-24, 2011.

DUARTE, R. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de Pesquisa nas Ciências Sociais: Características e Modalidades de Investigação. **Contexto**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2003.

FERRAZ, O. L. **Educação Física na Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional**: o significado para os professores. 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERRAZ, O. L.; MACEDO, L. Reflexões de professores sobre a Educação Física na educação infantil incluindo o referencial curricular nacional. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 83-102, jan/jun, 2001.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

FREITAS, W. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando Estudo de Caso(s) como Estratégia de Pesquisa Qualitativa: Boas Práticas e Sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2005.

GALLO, Márcia. Descentralização e municipalização do ensino: O caso de São Caetano do Sul. **Revista Científica das Escolas de Comunicação e Artes e Educação**, São Paulo, ano III, n. 1, p. 83-97, dez/2013 a mai/2014.

GARCIA, P. S. et al. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, p. 153-175, 2014.

GARCIA, P. S.; PREARO, L. C. **Avaliação de Educação Escolar no Grande ABC Paulista**: Múltiplas análises. São Paulo: UNI, 2016.

GARCIA, P. S. et al. Diretores de escola e gestão democrática na região do ABC Paulista. **Política e Gestão Educacional**, v. 1, p. 87-107, 2016.

GARCIA, P. S.; GARRIDO, E. L.; MARCONI, J. Um Estudo Sobre a Infraestrutura da Educação Infantil da Região do Grande ABC Paulista. **Holos**, São Paulo, v. 1, p. 139-154, 2017.

GESSER, V. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, p. 69-81, jan/abr, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. **Revista de Administração e Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr, 1995.

GOMES, A. C. C.; VIEIRA, L. A. O Currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual. In: IX Congresso Nacional de Educação – Educere, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais eletrônicos**. 2009, Curitiba, p. 3223-3231.

GOMES, A. A. Estudo de Caso – Planejamento e Métodos. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 215-221, jan/dez, 2008.

HONORATO. H. G.: O gestor escolar e suas competências: A liderança em discussão. Disponível em:
<[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/HerculesGuimaraesHonora to_res_int_GT8.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/HerculesGuimaraesHonora%20to_res_int_GT8.pdf)>. Acesso em: 05/08/2018.

ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N. O processo de formação de professores de Educação Física: realidade e desafios. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 74-95, dez, 2009.

ILHA, F. R. S.. Infraestrutura Escolar: Interface entre a Biblioteca e as Possibilidades de Aprendizagem dos Alunos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 587-608, set/dez, 2016.

JAEHN, L. **Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro**. 2011. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

KRAMER, S. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A Arte do Disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUNZ, E. **Didática da Educação Física**, 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LIAO, T.; ALBERNAZ, J. M. Currículo Mínimo de Matemática Proposto Pela SEEDUC/RJ: Pontuações Acerca do Processo de Elaboração e Instituição. **E-CURRICULUM**, São Paulo, v. 15, n. 01, p. 82-102, jan/mar, 2017.

LOPES, A. C. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Cultura**, nº 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C. Entrevista - Elos: Ángel Díaz Barriga. **Teias**, ano 5, nº 9-10, jan/dez, 2004.

LÓPEZ, M. P. M. **A Educação Física na Educação Infantil do Município de São Paulo**: necessária à formação e capacitação da criança. 1997. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out/dez, 2014.

MACEDO, N. D. **Iniciação à Pesquisa Bibliográfica**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MACHADO, M. P. N. **O papel do professor na construção currículo**. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade do Minho, Portugal.

MACHADO, N. V. **A Educação Física e Recreação para o Pré-escolar**. Brasília: Regional, 1984.

MAFFEI, W. S.; VERARDI, C. E. L.; PESSÔA FILHO, D. M. Formação inicial do professor de Educação Física: produções acadêmicas entre 2005–2014. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 146-163, 2016.

MAGALHÃES, J.S., KOBAL, M.C., GODOY, R.P. Educação Física na educação infantil: uma parceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, p. 43-52, 2007.

MARTINS, G. A. Estudo de Caso: Uma Reflexão sobre a Aplicabilidade em Pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 08-18, jan/abr, 2008.

MATTOS, P. A Entrevista Não-Estruturada como Forma de Conversação: Razões e Sugestões para sua Análise. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 823-847, jul/ago, 2005.

MELLO, M.A. **Educação Infantil e Educação Física**: um binômio separado pelo movimento, mas qual o movimento? Disponível em: <<http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/mello-educacao-infantil-e-educacao-fisica-um-binomio-separado-pelo-movimento-mas>>

qual-movimento-in-23a-reuniao-anual-da-associacao-nacional-de-pos-graduacao-e-pesquisa-em-educacao-anced-2000/>. Acesso em: 23/04/2018.

METZNER, A. C. Educação Física, formação inicial de professores e o mercado de trabalho. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 645-656, 2016.

MEZZAROBBA, Cristiano. A formação de professores de Educação Física: tensões e possibilidades do professor-reflexivo e do professor-pesquisador. **Corpo Consciência**, Cuiabá, v. 20, n. 01, p. 109-123, jan/abr, 2016.

MULLER, V. R. et al. **Crianças e Adolescentes**: a arte de sobreviver. Maringá: Eduem, 2002.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: Características, Usos e Possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC. Disponível em: <<http://www.uscs.edu.br/sites/oegabc/o-observatorio.html>>. Acesso em: 02/02/2018.

OLIVEIRA, G. C. Contribuições da Psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F. (org.) **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, J. G. M. **Educação Física e o ensino de primeiro grau**. São Paulo: E.P.U., 1988.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física?** (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1983.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa Historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **A Educação Física Na Educação Infantil Da Rede Municipal De Ensino De Florianópolis**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

RANGEL-BETTI, I. C. R. **Educação Física e o Ensino Médio**: analisando um processo de aprendizagem profissional. 1998. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

RANGEL-BETTI, I. C. R. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 4, p. 53-60, 2001.

ROLIM, L. R. **O professor de Educação Física na educação infantil**: uma revisão bibliográfica. 2004. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Nove de Julho–UNINOVE, São Paulo.

SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.

SANTOS, L. Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set, 2002.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Proposta Curricular – Educação Infantil**. v.2, c.2. Secretaria de Educação e Cultura Departamento de Ações Educacionais, 2007.

SÃO CAETANO DO SUL. **Orientações Curriculares – Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação, 2013.

SAYÃO, D. T. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação infantil e à Educação Física, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan, 2002.

TOPPING, P. A. **Liderança e Gestão**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

UWE, F. **Métodos de Pesquisa**, Introdução à Pesquisa Qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, v.5, n.20, p. 383-386, set/out, 2007.

VIEIRA, M.S. Por uma Educação Física com sabor: possibilidades e desafios no ensino infantil. In: XV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Anais eletrônicos**. Recife: CBCE, 2007.

VOKOY, T.; PEDROZA, R. Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. **Psicologia Escolar Educação**, Online, v. 9, n. 1, p. 95-104, 2005. Disponível: <www.uscs.edu.br/sites/oegabc/escolas-do-grande-abc.html>. Acesso em 13/05/2018

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A – ENTREVISTA PARA GESTORES/DIRETOR ESCOLAR



UNIVERSIDADE
MUNICIPAL DE SÃO
CAETANO DO SUL



Prezado (a) colega: As informações prestadas neste questionário visam subsidiar pesquisas para o curso de mestrado na área da Educação.

I – INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Sexo:
☐ Masculino ☐ Feminino
2. Ano de nascimento:
3. Anote a cidade onde você mora:
4. Estado civil:
☐ Casado(a) /União estável ☐ Solteiro(a)
☐ Divorciado(a)/Separado(a) ☐ Viúvo
5. Tem filhos:
☐ Não ☐ Sim
6. Se sim, quantos:
☐ Um ☐ Dois ☐ Três ☐ Mais de três

II – INFORMAÇÕES DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

7. Você possui (pode ser assinalado mais de um item):
☐ Magistério ☐ Pedagogia licenciatura plena
☐ Normal superior ☐ Outro. Especificar: _____

8. Possui outra graduação?
☐ Não ☐ Sim

9. Se sim, qual:

10. Há quanto tempo você obteve o nível de escolaridade para desenvolver sua função hoje:

- ☐ Há 2 anos ou menos ☐ De 3 a 7 anos ☐ De 8 a 14 anos
☐ De 15 a 20 anos ☐ Há mais de 20 anos

11. Em que tipo de instituição você fez seu curso superior?

- ☐ Pública federal ☐ Pública estadual
☐ Pública municipal ☐ Privada ☐ Não se aplica

12. De que forma você realizou o seu curso superior?

- ☐ Presencial ☐ Semipresencial ☐ À distância

13. Possui pós-graduação:

- ☐ Não ☐ Sim

14. Em caso positivo, qual?

- ☐ Especialização (mínimo de 180 h)
☐ Especialização (mínimo de 360 h)
☐ Mestrado
☐ Doutorado
☐ Não fiz ou não completei curso de pós-graduação

III – INFORMAÇÕES SOBRE A CARREIRA DE DIRETORA:

15. Há quanto tempo você trabalha na área de Educação?

16. Tempo na direção escolar?

Observações

IV. QUANTO A PERCEPÇÃO DAS DIRETORAS:

17. A proposta da Educação Física conta com algum tipo de currículo ou algum tipo de orientação?

18. Quem ministra as aulas?

19. Onde acontecem as aulas, na quadra ou em outro espaço?

20. Como você analisa essa prática realizada com as crianças?

21. Quais as principais dificuldades e desafios enfrentados pela gestão escolar em relação às aulas de Educação Física?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE
MUNICIPAL DE SÃO
CAETANO DO SUL



Título da pesquisa:

UM ESTUDO SOBRE AS PARTICULARIDADES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA EM TRÊS MUNICÍPIOS DO GRANDE ABC PAULISTA

Nome do orientador: Paulo Sérgio Garcia

Nome do pesquisador: Alex Moura Sobrinho

1. **Natureza da pesquisa:** O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade investigar quais os modelos de Educação Física, ou atividades relacionadas à motricidade humana, vem sendo adotado pelas escolas municipais que atendem a educação infantil (pré-escola), etapa da educação básica. Para tanto, ao eleger os municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, pressupõem-se que as inferências dos profissionais ligados a tal etapa de ensino e municípios, dentro de suas especificidades, carregam grandes contribuições para essa análise.
2. **Participantes da pesquisa:** profissionais especialistas de Educação Física que atuam na educação infantil das escolas municipais do município de Santo André, assim como professoras polivalentes (pedagoga) que atuam na mesma etapa da educação básica em escolas municipais da cidade de São Caetano do Sul.

3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, o(a) senhor(a) permitirá que o pesquisador Alex Moura Sobrinho utilize informações obtidas nesta entrevista para a elaboração de sua dissertação de mestrado para a Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS. O(a) entrevistado(a) tem liberdade de se recusar a participar e, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, por meio do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade.
4. **Sobre a entrevista:** desta será gravada o áudio, com o objetivo de o pesquisador não interromper falas do(a) entrevistado(a) para anotações ou apontamentos. O pesquisador desde já se compromete que, em momento algum, fará uso do nome do(a) senhor(a) em sua dissertação e que manterá sigilo quanto à gravação feita e as informações prestadas. O áudio da entrevista, ao término da pesquisa, será gravado em CD e uma cópia ficará em posse do pesquisador, que será arquivado pelo período de cinco anos a contar do término da pesquisa.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados coletados.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a) entrevistado(a) declara ciência de que não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo forneça informações importantes sobre as Orientações Curriculares de São Caetano do Sul, de forma que o conhecimento a ser construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a rede municipal de ensino da cidade de São Caetano do Sul, na qual o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.
8. **Pagamento:** o entrevistado(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem.

Observação: não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento livre e esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Orientador: Paulo Sérgio Garcia – Telefone para contato: (11) 97221-2271

Pesquisador: Alex Moura Sobrinho – Telefone para contato: (11) 98299-4411

Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS

Campus Centro – Rua Santo Antônio, 50 – Centro

CEP: 09521-160. São Caetano do Sul – SP

Telefone: (11) 4239-3354

ANEXO 1 – CAPA DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE SÃO CAETANO DO SUL



ANEXO 2 – Capa da Proposta Curricular da Cidade de São Bernardo do Campo



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE
SÃO BERNARDO DO CAMPO**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS

PROPOSTA CURRICULAR

EDUCAÇÃO INFANTIL

Volume II

Caderno 2

SÃO BERNARDO DO CAMPO - SP

2007